

**UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**

# **Contribuições para uma melhor compreensão do Ensino Superior das Artes Visuais, na União Europeia**

**Fernando Manuel Raposo**

---

**Dissertação de Doutoramento em  
Teoria Curricular e Metodologias de Ensino**

**ABRIL/2010**



**UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**

**Contribuições para uma melhor  
compreensão do Ensino Superior das  
Artes Visuais, na União Europeia**

**Dissertação de Doutoramento:**

**Ramo: Ciências da Educação**

**Especialidade: Teoria Curricular e Metodologias de Ensino**

**Orientador:**

Professor Doutor Carlos Manuel Pires Correia

**Doutorando:**

Fernando Manuel Raposo

**ABRIL/2010**

À memória da minha esposa, Ana Teresa,  
ao Miguel, Mariana  
e João Raposo, meus filhos,  
pelos momentos de convívio que se perderam.

## **Agradecimentos**

Este trabalho representa o termo de um percurso, ainda longo, apenas possível graças à colaboração de um grupo de pessoas com as quais pudemos partilhar opiniões, dúvidas e de quem recebemos orientações, apoios e incentivos.

Assim, queremos expressar um agradecimento muito especial ao Professor Doutor Carlos Manuel Pires Correia, enquanto orientador e amigo, pela forma como desde o primeiro momento orientou este estudo, com preocupação de rigor científico e pela sua paciente disponibilidade para nos ajudar a ultrapassar os inúmeros obstáculos.

Este agradecimento é ainda extensivo ao Professor Doutor Hugo Ferrão, da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, pelo seu apoio incondicional e pelas suas sugestões, ao longo destes seis anos de trabalho.

Desejamos ainda manifestar uma palavra de gratidão à Investigadora Doutora Maria Irene Simões Tomé, do CITI – Centro de Investigação em Tecnologias Interactivas, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e ao Professor Doutor Paulo Afonso, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, pelas sugestões que muito contribuíram para o enriquecimento do trabalho agora apresentado.

Também ao colega, Professor João Machado, uma palavra de gratidão pelo seu apoio na revisão do texto.

Por último, à Dra. Rosário Garrido, secretária de Direcção da Escola Superior de Artes Aplicadas e ao colega, Professor e Designer Rui Monteiro pelo apoio incansável na composição e arranjo gráfico do texto.

## **Resumo**

O estudo que nos propomos realizar alicerça-se no quadro teórico enformado pela emergência de um novo modelo de racionalidade, em consequência do questionamento e rejeição do modelo de racionalidade positivista; pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, que intensificaram as relações sociais à escala mundial e pela assumpção dos princípios e objectivos enunciados na Declaração de Bolonha, quanto à criação do espaço europeu do ensino superior. Tendo em conta o objectivo do estudo, procurar-se-á identificar, a partir da análise dos planos de estudo dos cursos de Artes Plásticas e Design das instituições portuguesas e italianas objecto de estudo, quais as características a que deve obedecer a configuração de um currículo em Artes Visuais (Artes Plásticas e Design) para a pós-modernidade.

No presente estudo ter-se-ão presentes a emergência do novo paradigma da educação, em que a valorização do contexto, do diálogo e do consenso se torna imperativo no processo de construção do conhecimento, bem como os enfoques curriculares que actualmente enformam o ensino das artes visuais.

**Palavras-Chave:** Racionalidade instrumental, razão comunicativa, reflexividade, sociedade da informação, info-alfabetização, mobilidade, empregabilidade, competitividade, garantia da qualidade, currículo, competências, contextualidade, dialogicidade, Discipline Based Art Education, Arts PROPEL, projectos de âmbito, diferenciação perceptiva e constâncias visuais.

## **Abstract**

From the theoretical framework delimitation shaped by the emergence of a new model of reasonableness, characterized by the relativisation of the true of sciences, as a result of the questioning and rejection of the positivist reasonableness model; by the development of information and communication technologies, that intensified the global social relations; by the willingness of the principles and objectives set out in the Bologna Declaration, concerning the creation of the European higher education area. We will try to identify, from the analysis of the curricula of the Plastic Arts and Design degrees from Portuguese and Italian institutions, what are the characteristics that a curricula in Visual Arts (Plastic and Arts Design) must comply to post modernity.

In this study, particular attention will be done to the emergence of the new paradigm of education, in which the valorisation of contextuality, dialog and consensus become imperative in the knowledge construction process, as well as the curricular approaches currently enforcing the teaching of Visual Arts.

**Keywords:** instrumental reasonableness, communicative reason, reflexivity, information society, info-literacy, mobility, employability, competitiveness, quality assurance, curriculum, abilities, contextuality, dialog, Discipline Based Art Education, Arts PROPEL, perceptive differentiation and visual constants.

## Índice Geral

Agradecimentos .....	IV
Resumo .....	V
Abstract.....	VI
Abreviaturas .....	X
1 – Introdução.....	1
1.2 – Organização e planificação do estudo .....	15
1ª Parte.....	19
1 – O fim da modernidade ou a perda da hegemonia de uma certa ordem científica? .....	19
1.1 – A reflexividade e as contradições do modelo de racionalidade instrumental .....	24
1.2 – A condição pós-moderna e a legitimação do saber .....	26
1.3 – A razão comunicativa e a procura de consenso segundo Habermas .....	32
2 – O Impacto das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação.....	36
2.1 – Principais características das Tecnologias de Informação e Comunicação.....	41
3 – Sobre a implementação do Processo de Bolonha .....	52
3.1 – Considerações gerais .....	52
3.2 – Empregabilidade.....	55
3.3 – Mobilidade.....	61
3.4 – Competitividade .....	77
3.5 – Enquadramento legal sobre a implementação do Processo de Bolonha em Portugal .....	83
4 – No Limiar de um Novo Paradigma de Educação .....	89

4.1 – Perspectiva de William Doll sobre a construção de uma matriz curricular para a pós-modernidade.....	97
4.2 – Repensar o conceito de currículo para um tempo de incerteza .....	110
5 – Principais Tendências no Ensino das Artes Visuais.....	118
5.1 – Sobre a Pedagogia da Bauhaus.....	131
5.1.1 – Sobre a organização curricular .....	134
5.2 – O modelo de ensino das artes DBAE (Discipline Based Art Education).....	139
5.3 - Arts PROPEL – uma tentativa de ir mais além da Produção Artística no Ensino das Artes.....	144
6 – Que tipo de objectivos podem ser atingidos através das artes visuais.....	148
7 – “Como se produz a aprendizagem artística”.....	155
8 – Contributos de Eisner para a construção do currículo em Artes .....	167
9 – Considerações sobre o Ensino e a Avaliação em Artes.....	173
9.1 – Como Ensinar Artes .....	173
9.2 – Como Avaliar em Artes.....	184
2ª. Parte.....	191
Metodologia.....	191
1 – Opções Metodológicas .....	191
2 – Objectivos e Questões de Investigação .....	194
3 – Recolha de Dados .....	199
3.1 – Definição da Amostra.....	199
3.2 – Instrumentos de Recolha de Dados .....	200
3ª Parte.....	203
1 – Breve síntese sobre a concretização do Processo de Bolonha.....	203
1.1 – Caracterização Geral do Ensino Superior das Artes Visuais na União Europeia.....	209
1.2 – Adequação dos Cursos da Área das Artes Visuais ao Processo de Bolonha.....	210
Estudo de Caso .....	219
2 – Apresentação e Análise dos Dados.....	219
2.1 – Sobre a Implementação de Bolonha .....	219
2.1.2 – Duração dos ciclos de estudos.....	220
2.1.3 – O ECTS (European Credit Transfer System) enquanto unidade de medida do volume de trabalho do aluno e a relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo .....	222



2.1.4 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo por curso e instituição .....	224
2.1.5 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante, por tipo de ensino (teórico, teórico-prático, prático, projecto, seminário).....	229
2.1.6 – Análise da Distribuição dos ECTS por áreas científicas e Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante dos cursos de Design.....	241
2.1.7 – Análise da Distribuição dos ECTS por áreas científicas e relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante do curso de Artes Plásticas .....	247
2.1.8 – Análise comparativa das estruturas curriculares dos cursos de Design e de Artes Plásticas das Instituições objecto de estudo .....	252
2.1.9 – Conclusões Prévias .....	260
2.2 – Que tipo de competências devem ser adquiridas e desenvolvidas no 1º ciclo de formação?.....	263
2.2.1 – Caracterização das Competências quanto à sua Tipologia e sua Distribuição na Configuração Curricular dos Cursos de Design.....	267
2.2.2 – Caracterização das Competências quanto à sua Tipologia e sua Distribuição na Configuração Curricular dos Cursos de Pintura e Escultura .....	272
2.2.3 – Identificação do mínimo denominador comum dos cursos de Design e Artes Plásticas .....	279
2.2.4 – Conclusões Prévias .....	288
2.3 – Identificação e Caracterização das Competências Específicas dos Cursos de Design e das Artes Plásticas .....	291
2.3.1 – Introdução .....	291
2.3.2 – Caracterização das competências específicas identificadas nos cursos de design.....	298
2.3.2.1 – Competências específicas do design.....	299
2.3.2.2 – Competências específicas dos cursos ou áreas de especialização .....	301
2.3.3 – Caracterização das competências específicas identificadas nos cursos de Artes Plásticas (Pintura e Escultura) .....	303
2.3.3.1 – Competências específicas das Artes Plásticas .....	303
2.3.3.2 – Competências específicas dos cursos de pintura e de escultura .....	305

2.3.4 – Análise da distribuição das unidades curriculares que visam a aquisição de competências específicas .....	307
2.3.5 – Análise das unidades curriculares que visam a aquisição de competências comuns ao Design.....	310
2.3.6 – Análise das unidades curriculares que visam a aquisição de competências comuns às Artes Plásticas.....	313
2.3.7 – Análise das unidades curriculares que visam a aquisição de competências específicas dos cursos de Design.....	315
2.3.8 – Análise das unidades curriculares que visam a aquisição de competências específicas dos cursos de Artes Plásticas.....	318
2.3.8 – Conclusões Prévias .....	322
2.4 – Análise da distribuição das unidades curriculares pelos domínios do Ensino Artístico: Produtivo, Crítico e Cultural, dos cursos de Design e Artes Plásticas .....	330
2.4.1 – Análise da distribuição das unidades curriculares pelos domínios do ensino artístico (Produtivo, Crítico e Cultural), dos cursos de Design .....	334
2.4.2 – Análise da distribuição das unidades curriculares pelos domínios do ensino artístico (Produtivo, Crítico e Cultural), dos cursos de Artes Plásticas .....	338
2.4.3 – Conclusões Prévias .....	342
4ª Parte.....	345
1 – Conclusões, considerações, limitações e linhas de investigação futuras.....	345
1.1 – Introdução.....	345
1.2 – Conclusões e Considerações.....	345
1.3 – Limitações e linhas de investigação futuras .....	359
Bibliografia.....	362
Índice de Gráficos.....	370
Índice de Quadros/Tabelas .....	372





## 1 – Introdução

### **Da tentativa de delimitação de um quadro teórico à configuração curricular para o ensino das Artes Visuais (Artes Plásticas e Design) em Portugal**

*“A humanidade encontra-se repentinamente despida de anteriores certezas, ancoradas na infalibilidade das ciências económicas e mergulhada num ambiente de incertezas e perplexidades”.*

In Roberto Carneiro (1995:2)

As mudanças ocorridas ao longo do século XX, cujas implicações têm transformado a natureza do saber, não se confinam apenas ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação.

Ao mesmo tempo assiste-se, sem paralelo na história, ao desenvolvimento da ciência e da técnica, a um ritmo quase que vertiginoso, cujas consequências nem sempre se traduziram em benefício das sociedades, contrariando as expectativas e grau de confiança suscitados pela ciência moderna.

De facto estas mudanças vieram derrubar os alicerces e quadros de referência da sociedade moderna, pondo em causa os paradigmas científicos, relativizando a verdade das ciências, com consequências ao nível da investigação e do ensino, geraram um clima de incerteza e perplexidade e precipitaram a transição para uma nova era, designada por vários autores (Jordi Adell, 2004, *Tendencias en Educación en la Sociedad de las Tecnologías de la Información*; Anthony Giddens, 2004, *As Consequências da Modernidade*; Irene Tomé, 2003, *A Nova Sociedade Tecnológica*;

Margarida Fernandes, 2000, *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas Curriculares*; Roberto Carneiro, 2000, *Cidade: Diversidade e Aprendizagem na Sociedade da Informação*; Andy Hargnoves, 2000, *Compreender a Educação na Era Pós-Moderna*) de sociedade cognitiva e de sociedade da informação.

De acordo com Anthony Giddens (2002:1), esta transição é acompanhada pela emergência de um novo sistema social ancorado na deslocação de “um sistema baseado no fabrico de bens materiais para um mais centrado na informação”.

De Nietzsche (1844-1900) a Lyotard (1924-1998), passando por Heidegger (1895-1973), Holkheimer (1895-1973) e Adorno (1903-1969), todos põem em causa a razão moderna, considerando-a responsável pelas inúmeras catástrofes ocorridas sob a égide do progresso.

Também Boaventura Santos (2003:2) e João Lobo Antunes (2001:105-115) nos interpelam sobre a utilização perversa do conhecimento, que teve como expressão limite as terríveis catástrofes ocorridas ao longo do séc. XX, designadamente Hiroshima, Nagasaki, catástrofes ecológicas, etc.

Para além destes aspectos, de não menos importância, importa sobretudo sublinhar a rejeição a que o modelo de racionalidade positivista que enformou a ciência moderna foi sujeito, a partir das últimas décadas do séc. XX.

Para B. Santos, este modelo de racionalidade científica assumiu-se como modelo totalitário ao não reconhecer outras formas de racionalidade que não se pautassem segundo os seus princípios epistemológicos. Seguindo ainda a linha de pensamento do autor, o método científico ao alicerçar-se no princípio da simplificação, portanto reduzindo a complexidade do real a leis simples, contribuiu para que o modelo de racionalidade da ciência moderna se generalizasse ao estudo da sociedade, afirmou-se também como modelo hegemónico. Porém, para o autor, nas ciências sociais não é possível estabelecer leis universais em virtude do condicionamento histórico e cultural a que os fenómenos sociais estão sujeitos e dada a sua natureza subjectiva, pelo que não é possível fazer previsões fiáveis.

Segundo Giddens (2002:28), “na ciência nada é certo”, daí que nas condições da modernidade nenhum saber é sinónimo de certeza. Para o autor, sendo a “reflexividade” entendida enquanto questionamento das práticas sociais e consequente reformulação à luz de novas informações, e extensiva a todas as dimensões da acção humana, o

“dogma” do conhecimento entendido enquanto certeza vê-se assim permanentemente posto em causa.

Se para B. Santos (2003) o caminho para um novo modelo de racionalidade se abre pela ruptura das ciências sociais com os pilares em que se funda a racionalidade positivista, não é menos verdade que ele é também impulsionado pelos avanços das chamadas “ciências duras” em que o comportamento dos fenómenos se caracteriza, ao contrário das regularidades observadas, pela imprevisibilidade.

Como refere Margarida Fernandes (2000), com a pós-modernidade emergiu um novo modelo de racionalidade que equaciona a *intersubjectividade* e o papel do *sujeito* na construção do conhecimento e ainda *o contexto* em que ele é produzido.

Com a perda de credibilidade das grandes narrativas, impõe-se uma reflexão sobre outras formas de legitimação, tendo em conta que para J. F. Lyotard (2003) não interessa tanto “o saber e os procedimentos científicos”, mas antes a forma como são legitimados.

Para este autor, tanto a dimensão da investigação como a do ensino, estão caucionadas, quanto à sua legitimação, pelo critério da performatividade. Se na investigação o critério da performatividade é invocado por parte das administrações para justificar o financiamento, ou não, dos centros de investigação, já no ensino, ao considerar-se, segundo o autor, o ensino superior como um subsistema do sistema social, ele está sujeito ao mesmo critério de performatividade, na medida em que ele concorre para melhorar a performance desse mesmo sistema social.

Assim, para Lyotard, estando o ensino e a investigação caucionados por critérios da performatividade leva a que as instituições estejam subordinadas aos poderes.

Apesar de tudo, e dadas as dificuldades em gerar consensos acerca da legitimação da ciência na pós-modernidade, Lyotard (2003:13) não se revê no critério da performatividade, nem tão pouco no principio do consenso proposto por Jurgen Habermas (2003).

Para Lyotard, a legitimação do conhecimento científico deve-se orientar pela procura de instabilidades, sendo a construção da teoria da sua evolução descontínua, paradoxal e catastrófica.

Embora crítico em relação à ciência moderna e reconhecendo que, como refere M. Fernandes (2000:40), “a crise tem a sua origem na separação positivista entre factos e valores, meios e fins, administração e política, e na rejeição de uma reflexão sobre as finalidades e valores que devem nortear o pensamento e a acção”, Habermas procura ampliar o conceito de razão através da reconciliação consigo mesmo, ou seja, através da razão comunicativa. O autor reconhece que há outras formas de conhecimento que vão muito para além do recurso instrumental da razão e que decorrem dos processos interpretativos e críticos.

Daí que na perspectiva de Habermas, citado por Maria Augusta Salin Gonçalves (1999:1-18), a razão comunicativa tenha como objectivo a construção de consensos, através da interacção social, já que a intersubjectividade pressupõe o reconhecimento mútuo das expectativas de cada sujeito.

A intersubjectividade é assim entendida, no processo comunicativo, como o instrumento de legitimação do conhecimento, reconhecendo-se desta forma o papel insubstituível do indivíduo na construção do conhecimento. Neste sentido, a teoria da acção comunicativa de Habermas tem vindo a ser objecto de inúmeras reflexões acerca do seu contributo na educação. De acordo com Maria Augusta Gonçalves (1999:1-18), qualquer proposta educativa interdisciplinar pressupõe, desde logo, um processo de interacção comunicativa, em que os professores, por via dos consensos construídos, procuram coordenar e fundamentar as acções educativas, a partir dos seus conhecimentos e dos diferentes enfoques disciplinares.

Se o desenvolvimento das tecnologias da informação teve como consequência imediata a globalização da informação e comunicação, intensificando, como refere Giddens (2002), as relações sociais à escala mundial, aproximando localidades distantes ao ponto dos acontecimentos locais serem influenciados ou influenciarem outros acontecimentos que distam a milhares de quilómetros, não é menos verdade que os povos se debatem hoje com preocupações em manter e afirmar as suas especificidades culturais. Como referem Veiga Simão, Machado dos Santos e Almeida Costa (2002:42), a integração da cultura na economia do conhecimento reflecte-se para além dos apoios e acções que visam “a protecção e desenvolvimento da herança cultural europeia”, na qualidade dos bens culturais das regiões, sejam elas novas ou tradicionais.



Também na opinião de M. Fernandes, o elevado nível de desenvolvimento das tecnologias da informação tem contribuído para aproximar investigadores, através das redes interactivas, de diferentes continentes, tornando a difusão do conhecimento, à escala mundial, no momento em que é produzido.

Segundo Jordi Adel (2004), os estudantes, sobretudo os do ensino superior, podem hoje obter rapidamente informação, via Internet, que os professores, pelos canais tradicionais, levariam muito tempo a obter. Nas palavras do autor (pp.18/22), “a utopia informativa” da sociedade de informação está no facto de ela estar ao alcance de qualquer um, sem quaisquer barreiras físicas e temporais.

Os professores são assim colocados perante novos desafios, devendo a sua missão ser entendida como facilitadores e orientadores relativamente às fontes de informação, capazes de desenvolverem nos alunos hábitos e destrezas na procura, selecção e tratamento da informação.

Também para Irene Tomé (2003), constatando o crescimento da Internet a ritmo vertiginoso, o ensino e domínio das ferramentas necessárias à navegação e à produção de conteúdos deve ser uma preocupação sentida por todos os utilizadores.

Na opinião de M. Castells e outros (1996), as Novas Tecnologias (NT), vieram promover e facilitar o tratamento da informação, em virtude das descobertas científicas de um conjunto de aplicações, pelo que o papel das tecnologias de informação não pode ser visto apenas enquanto instrumento de acesso à informação, mas também como recurso educativo.

Sendo a *imaterialidade*, a *interactividade*, a *instantaneidade* e a *inovação*, na opinião do Grupo de Recerca D’Hipermedia Distribuida (2004), como as características comuns das NT, estas proporcionam inúmeras possibilidades aos utilizadores na construção de mensagens, sem recurso a referentes externos, potenciando o desenvolvimento da criatividade. Daí que uma das vantagens para a educação resida na possibilidade de simular fenómenos, sobre os quais os alunos poderão trabalhar sem quaisquer riscos.

Para Piérre Lévy (2000:176-177), a simulação ocupa um lugar central no contexto das novas formas de conhecimento proporcionadas pelas NT, contribuindo para aumentar e transformar as suas capacidades de imaginação e de pensamento.

Ainda relativamente aos modelos específicos de formação com recurso às NT, são vários os autores que sublinham e enfatizam as virtualidades do hipertexto e do hipermédia, dos sistemas tutorais, da vídeo-conferência, do correio electrónico, do trabalho cooperativo, etc., alguns dos quais chegam mesmo a prognosticar a morte lenta da escola.

Sublinhe-se que ao crescimento exponencial da internet não serão alheias a quantidade da informação disponível, a facilidade de utilização do hipertexto, a evolução das possibilidades oferecidas pela internet traduzida, por exemplo, através da integração das emissões de vídeo na net, em tempo real, sem se perder de vista a melhoria da qualidade da imagem e do som.

Carlos Correia (1997b) assume mesmo uma atitude optimista quanto à aceitação, por parte de um sector da população, da televisão interactiva, ou seja, de “uma nova estratégia comunicacional” (pp.223-227).

Negroponte (1996) propõe mesmo que em vez de nos concentrarmos na evolução da televisão em termos de qualidade da imagem, do aumento do número de programas, etc., deve antes pensar-se “numa mudança da distribuição da inteligência” (pp.27-28).

Reconhecendo-se as inúmeras possibilidades das Novas Tecnologias da Informação, que mais adiante se aprofundarão melhor, não é menos verdade que a quantidade de informação disponível acarreta consequências ao nível da qualidade dessa informação.

Na opinião de Jordi Adell, o problema com que actualmente nos debatemos já não reside tanto no acesso à informação mas antes na selecção do que se considerar relevante, evitando-se quanto possível a saturação e a “sobrecarga cognitiva” (2004:8/22).

Para além destes aspectos que consideramos pertinentes para a delimitação de um quadro teórico que nos permita repensar o conceito de currículo para uma nova era, caracterizada por muitos como um tempo de incertezas, importa não perder de vista os

objectivos da *mobilidade*, *empregabilidade* e *competitividade* enunciados no Processo de Bolonha<sup>1</sup>, tendo em conta o contexto do espaço europeu em que estamos inseridos.

Adverta-se, contudo, que o ponto de partida para a construção de qualquer matriz curricular, não poderá ignorar a tradição do modelo de organização curricular em Portugal, como se se partisse agora do nada.

Foram-se redesenhando espaços, configuraram-se quadros de docentes, restabeleceram-se relações de forças, o que conduziu a uma maior parcelização e desestruturação dos saberes, pelo que qualquer tentativa de mudança mais arrojada será sempre inevitavelmente condicionada.

Por oposição a um modelo de ensino centrado no docente enquanto transmissor do conhecimento, propõe-se agora um modelo centrado no aluno, capaz de estimular a iniciativa, a autonomia, o espírito de cooperação e o sentido da descoberta.

No seminário de Helsínquia, em Fevereiro de 2002, a propósito do objectivo da empregabilidade em que se sublinha a importância e relevância do grau do 1º ciclo para o mercado de trabalho, acentua-se a necessidade de coexistência de formações de *pendor profissionalizante* e de *formações de carácter mais científico*. Já antes, na cimeira de Praga (em Maio de 2001) tinha sido sublinhada a pertinência de “programas de estudo que combinem qualidade académica com relevância para uma empregabilidade duradoura”.

Alguns autores reconhecem que a “qualidade académica e a empregabilidade” são duas dimensões conciliáveis e que devem ser desenvolvidas, quer no 1º quer no 2º ciclos de formação.

Pedro Lourtie (2001:8) acentua a necessidade de “uma educação científica sólida e alargada, a capacidade para aplicar o conhecimento e para aprender competências transversais”.

Tendo em conta que o Processo de Bolonha pressupõe a mobilidade académica e profissional, torna-se imperiosa a implementação de sistemas de garantia de qualidade capazes de gerarem a confiança mútua entre as instituições de ensino, os estudantes e os empregadores.

---

<sup>1</sup> Através do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro são instituídos os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu do ensino superior. Refira-se que a publicação do presente diploma decorre dos compromissos assumidos pelo Estado Português ao subscrever a Declaração de Bolonha, a 19 de Junho de 1999.

Se a estrutura de graus constitui uma dimensão importante na mobilidade dos estudantes, não é menos verdade que em termos de competitividade ela deve constituir uma preocupação não menos relevante. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março<sup>2</sup>, o governo português, definiu a duração dos ciclos, fixando-se para o ensino superior politécnico o modelo 3+2 e para o ensino universitário o modelo 3+2 ou 4+1. Em nosso entender, tal opção pode criar algumas dificuldades ao nível da competitividade e da mobilidade interna dentro do subsistema universitário (e entre este e o subsistema politécnico) e da mobilidade no espaço comunitário e pôr em causa o princípio da convergência tendo em conta os objectivos de formação.

O Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) chama a atenção para o facto de a adopção do 1º ciclo de 3 anos poder pôr em causa a qualidade das formações, sobretudo ao nível das ciências básicas. Considerando que os Estados Unidos são o grande fornecedor de ensino à distância, a oferta de formação por partes dos países europeus para além do próprio espaço europeu, deveria constituir-se como um desafio essencial em termos de competitividade.

Na opinião de Pedro Lourtie (2001), são vários os factores com impacto na competitividade internacional, designadamente a legibilidade dos graus, a definição clara dos objectivos e dos resultados de aprendizagem, os conhecimentos e competências certificadas, a acreditação académica e profissional das qualificações e a disseminação da produção do conhecimento.

Será dentro deste quadro teórico, configurado pela *emergência de um novo paradigma científico, pelo papel das tecnologias da informação e comunicação e pelo impacto da Declaração de Bolonha*, que nos propomos repensar o currículo para um tempo de incerteza, ou como refere Roberto Carneiro (2000:13), “num contexto social de fragmentação, incerteza, competição, predomínio do mercado e mudança constante”.

Para Roberto Carneiro, o ritmo a que se produzem as mudanças nos domínios científico e tecnológico põe em causa os “fundamentos da educação”. Também para Andy Hargreaves, citado por M. Fernandes (2000:110), a aceleração do ritmo de mudança de um mundo que se procura conhecer tem consequências ao nível da

---

<sup>2</sup> Através do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, o Governo Português procedeu à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos. O presente Decreto-Lei está estruturado nos seguintes títulos: graus académicos e diplomas; princípios gerais a que se subordina o processo de acreditação; regras a aplicar para a reorganização dos cursos em funcionamento; regras a adoptar para a criação de novos ciclos de estudos até à criação e entrada em funcionamento da agência de acreditação e regras a adoptar para o registo de alterações, designadamente as referentes aos planos de estudos dos cursos.

estabilidade “das nossas bases do conhecimento, tornando-as irremediavelmente frágeis e provisórias”.

Na mesma linha de pensamento, Berger Filho (2001) é de opinião que o desenvolvimento científico e tecnológico teve consequências ao nível da incorporação do conhecimento, pressupondo uma maior autonomia na procura da informação e consequente aquisição do conhecimento, em que o sujeito aprendente tem um papel fundamental.

Num tempo de incerteza, que é também um tempo de inquietação caracterizado pela coexistência de aspectos contrários face aos pressupostos antes enunciados, como configurar um currículo capaz de responder às preocupações colocadas pela pós-modernidade?

Na procura de respostas que serão certamente provisórias, William Doll (2002), partindo dos contributos de Piaget (1896-1980), Prigogine (1917-2003), Dewey (1859-1952) e Brunel (1915), enfatiza a natureza construtiva e não linear do currículo, na medida em que este emerge a partir da acção e interacção dos participantes, isto é dos professores e alunos. Sublinhe-se que Doll faz do conceito de transformação, o elemento central do currículo, no pressuposto de que os alunos e professores devem ter a liberdade de transformar os materiais e processos, e participar na construção do próprio currículo.

Na esteira de Dewey, para quem o currículo que acautelasse e respeitasse a capacidade de criar, experienciar e avaliar dos indivíduos, seria aquele que “respeitaria as actividades de planeamento dos indivíduos” (Doll, 2002:186), também Doll considera da maior importância a capacidade dos participantes de definir, operacionalizar e avaliar objectivos e planear.

O autor concebe assim o currículo como algo aberto, flexível e centrado no processo e em permanente construção, em que o diálogo e a interacção entre professores e alunos adquirem um papel central.

Também Habermas (2003) propõe um outro conceito de racionalidade, designado por racionalidade comunicativa, o qual tem por objecto a construção de consensos, no âmbito da interacção social. Para o autor, há outras formas de conhecimento que não se esgotam no recurso instrumental da razão, mas antes decorrem de processos interpretativos e críticos.

Como refere M. Fernandes (2000), a transição para a pós-modernidade é caracterizada pela rejeição do modelo de racionalidade positivista. Recorde-se que os princípios mecanicistas da gestão e organização de Frederick Taylor foram transportados para as escolas, com o objectivo de formarem, em massa, os recursos humanos necessários à sociedade industrial.

Se as escolas mecanicistas promoveram a compartimentação do saber, inviabilizando a compreensão de um mundo de diversidade, impõe-se hoje a emergência de um novo paradigma, consubstanciando numa nova atitude por parte dos professores e alunos, o que pressupõe a adopção de um modelo curricular mais flexível.

Se hoje nos confrontamos com a emergência de um novo paradigma de educação e ao longo dos tempos fomos assistindo à emergência de novas concepções de educação, conforme os imperativos de natureza cultural, social, económica e política, também o ensino das artes se viu confrontado por sucessivas mudanças.

Assim, far-se-á uma leitura cronológica sobre as principais tendências do ensino das artes visuais, tomando como referência os contributos de diferentes autores como Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (1984), Herbert Read (1982), Rudolfo Arnheim (1999), Rainer Wick (1989), Elliot Eisner (2004 e 2005) e Howard Gardner (1999), entre outros.

Para a maioria dos autores, o desenho era entendido e utilizado nas décadas de 40 e 50 do Séc.XIX, para fazer face às “necessidades da vida”.

Na opinião de Eisner (2005), o ensino das artes visuais nas escolas, entre 1840 e 1860, teve um pendor prático e utilitário, pelo que o desenvolvimento de técnicas para a criação de objectos (colchas, tapetes, móveis, etc.) constituiu o objectivo principal do ensino das artes visuais nos Estados Unidos.

Refira-se que foi a competitividade da indústria dos Estados Unidos relativamente à Europa que esteve na origem da introdução de ensino das artes visuais nos currículos das escolas públicas.

Nas últimas quatro décadas do Séc. XIX, ocorreram transformações profundas ao nível da concepção do conhecimento e das condições em que este pode ser adquirido.

Para Dewey (2000), a resolução de situações problemáticas pressupõe o desenvolvimento da actividade intelectual da criança. Daí que o conhecimento dos

alunos por parte dos professores se revista da maior importância, na medida em que, na delimitação das “condições contextuais desafiantes” (p.21-23), deve ter em conta a possibilidade de resolução de situações problemáticas por parte dos alunos.

As concepções do autor tiveram um impacto profundo sobre as práticas educativas e também sobre a educação artística. Ao centrar os objectivos educativos nos interesses dos alunos, o que significou para alguns educadores a possibilidade de garantir à criança toda a liberdade no domínio criativo.

Quer para Herbert Read, quer para Viktor Lowenfeld, o impulso criativo está presente no subconsciente pelo que os professores ou educadores não deverão interferir com esse processo natural.

Para estes dois autores, as crianças têm uma capacidade criativa inata, pelo que os professores deverão criar as condições adequadas ao desenvolvimento das suas potencialidades criativas.

Para Lowenfeld (1984:28) a criança encontra, por exemplo, “na construção de formas” o meio de expressão dos seus sentimentos, emoções e pensamentos de acordo com o seu nível de desenvolvimento. O autor sugere que nem sempre tem sido bem interpretado o conceito de “auto-expressão”, sendo este interpretado como um “conjunto de emoções não estruturadas e incontroladas”. Na opinião de Lowenfeld a liberdade e independência de pensamento da criança está muito relacionada com as suas possibilidades de auto-expressão. Para o autor, toda a criança que vê condicionada a sua liberdade de se expressar e fica refém da imitação “pode converter-se num ser dependente quanto ao seu pensamento” (p.28) e deixar-se, por conseguinte, subordinar as ideias dos outros.

Segundo Lowenfeld, muitas das perturbações afectivas ou mentais da criança estão muito relacionadas com a falta de confiança em si mesma, sendo certo que a arte, através da auto-expressão, muito pode contribuir para o desenvolvimento do “eu”.

Na opinião de Herbert Read (s/d) o objectivo da educação deve ser o de desenvolver a singularidade de cada indivíduo, ou seja, aquilo que mais ninguém possui. Nas palavras do autor “pode ser uma maneira singular de ver, de pensar, de inventar, de expressar o pensamento ou a emoção” (p.18).

Read sublinha que no indivíduo existem dois “estados existenciais”, os quais podem ser exteriorizados através das “faculdades estéticas”. Um desses estados é o

resultado das imagens produzidas a partir das “tensões musculares e nervosas” e existe nos cegos e nos mudos. Refira-se que estas imagens não têm origem na percepção externa.

Mais significativos do que estes estados, que o autor designa de “proprioceptivos”, são os “níveis subconscientes da personalidade mental” (p.21). Segundo Read, estas imagens, que ocorrem em fases de devaneio, hipnose ou sonho normal, podem ser educadas e constituem um terreno fértil em todas as formas de expressão artística.

Tanto Read como Lowenfeld consideram que as artes são uma forma de explorar e desenvolver as potencialidades criativas da criança. A arte contribuía assim para o desenvolvimento da personalidade da criança e para a sua integração harmoniosa na sociedade.

Assim, enquanto para alguns autores, a organização sistemática do currículo tinha como objectivo o desenvolvimento da percepção dos alunos na utilização da arte com fins profissionais, os educadores progressistas defendiam a utilização da arte como meio e oportunidade de auto-expressão.

Segundo Eisner (2005), entre 1860 e os primeiros anos do Séc. XX, o ensino das artes visuais nos estados Unidos deixou de se justificar apenas em nome do desenvolvimento de técnicas do desenho industrial, passando a ter também como objectivo o desenvolvimento de competências no domínio da apreciação artística e ao nível da experimentação de outras técnicas artísticas, como a pintura e a escultura. Embora centrada no desenvolvimento de uma grande variedade de técnicas artísticas, portanto de pendor essencialmente prático, o currículo passou também a incluir a apreciação da arte através do estudo de grandes obras.

A orientação dos progressistas quanto à educação teve consequências significativas quanto ao ensino das artes.

Norteados pelo princípio de que a criação deveria ser livre para poder desenvolver-se de forma natural, sem quaisquer constrangimentos ou limitações, o professor viu-se remetido para um papel secundário, limitando-se a fornecer os materiais necessários e a criar os ambientes mais adequados e estimulantes à prática artística e ao desenvolvimento da criatividade.



Se, para os progressistas, a arte é utilizada como meio para desenvolver o “potencial criativo” que se crê toda a criança possui, para Walter Smith (1836-1886), William Minifie (1805-1880) e Horace Man (1796-1858), a educação artística tem como objectivo o desenvolvimento de técnicas de desenho.

Assim, enquanto para estes a capacidade artística é uma capacidade que se aprende e desenvolve e, por conseguinte, é susceptível de ser ensinada, para os progressistas, a capacidade artística desenvolve-se naturalmente, desde que seja propiciado o ambiente adequado.

Na década de 40 do Séc. XX, assiste-se à publicação de várias obras sobre a educação artística, destacando-se as publicações de Viktor Lowenfeld e de Herbert Read, actualmente publicadas em Portugal, as quais tinham como objectivo o desenvolvimento criativo da criança.

Sublinhe-se que ambos os autores foram influenciados pela 2ª Guerra Mundial, pelo que, em parte, procuram no sistema educativo as razões que conduziram a Alemanha para a guerra. Na sua opinião, a escola ao reprimir o impulso criativo do ser humano, abre espaço para que os jovens encontrem na violência uma via de escape para os seus impulsos e energias interiores. A partir da década de sessenta este modelo é posto em causa pela revolução cognitiva, em consequência da importância que começa a outorgar-se à aprendizagem conceptual.

De acordo com Luísa Mª Martinez Garcia e Rosário Gutiérrez (1998), a educação artística passa a organizar-se em função de quatro disciplinas, designadamente: Estética, História da Arte, Crítica e Oficina de Arte.

Na década de 80, esta configuração curricular é aprofundada e reforçada a partir do papel do Getty Center for Education in the Arts, dando lugar ao modelo curricular, designado por DBAE – Disciplined Based Art Education.

O DBAE centra-se fundamentalmente em quatro objectivos: desenvolvimento da imaginação e a aquisição de atitudes que propiciem a produção artística; desenvolvimento das capacidades de observação das qualidades formais e expressivas das formas, para além das suas funções utilitárias; aquisição e desenvolvimento de competências para a compreensão do contexto histórico e cultural em que a obra foi criada e desenvolvimento de competências relacionadas com a apreciação estética e valoração das obras de arte.

Para Elliot Eisner (2004), a aprendizagem artística concorre para o desenvolvimento das capacidades necessárias à criação e produção de formas artísticas, à percepção estética e compreensão da arte enquanto dimensão cultural. Daí que, para a compreensão da aprendizagem artística, deve ter-se presente o modo como se aprende a criar formas artísticas, a ver as formas visuais em arte, e também na natureza, e a conhecer os aspectos que concorrem para a compreensão da arte.

Eisner denomina todos estes aspectos da aprendizagem artística nos seguintes domínios: produtivo; crítico; cultural.

O autor reconhece que, quando se planeiam e planificam actividades de aprendizagem em cada um daqueles domínios, é possível dar-se maior importância a um tipo de programas relativamente a outros.

Contudo, tem-se dado maior ênfase aos programas de ensino artístico orientados para a produção, em que os alunos utilizam essencialmente os meios artísticos para a produção de formas visuais. Neste tipo de programas, pretende-se que os alunos exteriorizem os seus sentimentos, as suas ideias, etc., projectando-as na forma visual criada.

Ainda no domínio produtivo, Eisner identifica um segundo tipo de programa e que está orientado para o “Design Criativo”. Neste caso, a actividade dos estudantes centra-se na resolução de problemas, cujo enfoque curricular tem sido habitual nas escolas de design.

Daí que, na revisão bibliográfica, se analise com maior detalhe a pedagogia da Bauhaus e a sua organização curricular, a partir dos contributos de Rainer Wick (1989).

Na segunda metade da década de 80, é lançado, também nos Estados Unidos, o projecto “Artes Propel” que, segundo Howard Gardner (1999), representou inicialmente um esforço no sentido da criação de novas formas de avaliação no domínio das artes (música, artes visuais e escrita de ficção).

Conscientes de que, na avaliação de uma inteligência, neste caso da inteligência artística, é fundamental que os alunos tenham a oportunidade de trabalhar intensivamente com os materiais e se consciencializem das suas possibilidades e limitações, os investigadores do projecto depressa se deram conta da importância em concentrar o esforço da investigação também no domínio do currículo.

Daí que o projecto “Arts Propel” se tenha centrado nas dimensões da produção, percepção e reflexão, consideradas pelos investigadores como as três componentes fundamentais na educação artística.

## 1.2 – Organização e planificação do estudo

Tendo em conta o quadro conceptual sintetizado e a área disciplinar em estudo (Artes Visuais), procedeu-se à identificação do problema assim enunciado: *como configurar um currículo para o ensino das artes visuais (artes plásticas e design) em Portugal, tendo em conta o contexto do ensino superior na União Europeia?*

Pretende-se com o presente estudo identificar quais as características a que deve obedecer a configuração do currículo para a pós-modernidade, tendo em conta o quadro teórico analisado, na tentativa de se encontrarem respostas para as questões de investigação explicitadas na 1ª parte do estudo.

Trata-se de um estudo descritivo e que está associado ao procedimento lógico de investigação empírica de caso ou análise intensiva. Em termos de metodologia, procurou-se identificar, através dos planos de estudo, programas das unidades curriculares e regulamentos didácticos sobre a definição de objectivos e finalidades, relativos à formação dos designers e artistas plásticos de cada uma das instituições de ensino superior da comunidade europeia que constituem a amostra; quais os percursos possíveis quanto à natureza da formação académica ou profissionalizante, unidades curriculares e áreas científicas; relação entre as horas de contacto e horas de trabalho autónomo na configuração do European Credit Transfer System (ECTS); identificação das competências que é suposto serem adquiridas e desenvolvidas em cada um dos cursos, tomando como referência a definição dos perfis profissionais pelas organizações internacionais.

Em termos da amostra, optou-se por seleccionar três cursos de Design (Gráfico, Moda e Interiores) e dois cursos em Artes Plásticas (Pintura e Escultura) de duas instituições portuguesas (Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco e Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa) e duas

instituições italianas (Faculdade de Design do Politécnico de Milão e Academia de Belas Artes de Brera – Milão). A selecção destas instituições assentou nos seguintes critérios: matriz de formação; adequação dos cursos ao Processo de Bolonha e facilidade de contacto.

Na 3ª parte do estudo, procedeu-se à recolha, apresentação e análise dos dados, sendo esta precedida de uma análise prévia sobre a caracterização geral do ensino superior das artes visuais na União Europeia, quanto à concretização do Processo de Bolonha no que se refere à estrutura dos graus, implementação do ECTS, adequação do Suplemento ao Diploma e garantia de qualidade.

Na análise dos dados, foram identificadas as competências que devem ser adquiridas em cada um dos cursos, quanto à tipologia (transversais e específicas) e sua distribuição na configuração curricular dos cursos de Design e de Artes Plásticas e sua caracterização.

Na apresentação dos dados, foi feita uma análise mais detalhada sobre a relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo na configuração do ECTS, por curso e instituição, por tipo de ensino (teórico, teórico-prático, prático, projecto, seminário) e por área científica. Procedeu-se ainda à análise comparativa das estruturas curriculares do curso de design e dos cursos de artes plásticas entre as instituições portuguesas e italianas.

Na análise dos dados, foram ainda identificadas as competências que devem ser adquiridas e desenvolvidas em cada um dos cursos, quanto ao tipo (transversais e específicas) e sua distribuição na configuração curricular de cada curso, quanto à sua natureza (transversais: capacidades instrumentais, pessoais e sistémicas; específicas: conhecimentos disciplinares, competências profissionais, competências académicas e familiarização e domínio de técnicas específicas – *Skills*).

Tendo em conta as tendências actuais do ensino das artes, procedeu-se ainda a análise da distribuição das unidades curriculares pelos domínios ou dimensões que devem estar presentes no ensino artístico.

Na 4ª e última parte sintetizaram-se conclusões, tomando-se como referência as questões centrais de investigação e fizeram-se sempre na perspectiva de um contributo, ainda que modesto, para discussão e consensualização, das considerações que julgamos

deverem estar presentes na configuração dos currículos dos cursos de graduação do ensino superior do design e das artes plásticas.



## **1ª Parte**

### **1 – O fim da modernidade ou a perda da hegemonia de uma certa ordem científica?**

As mudanças ocorridas ao longo do séc. XX, cujas implicações têm transformado a natureza do saber, não se confinam apenas ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação. Paralelamente assiste-se ao desenvolvimento da ciência e da técnica, a um ritmo cujas consequências nem sempre se traduziram em benefício das sociedades, contrariando as expectativas e grau de confiança suscitadas pela ciência moderna.

Como refere Anthony Giddens (2002:2), assiste-se ao “abandono da fé no progresso projectado pela humanidade”. Contudo, este autor reconhece que as “instituições sociais modernas” criaram muito mais oportunidades para que os cidadãos pudessem usufruir de uma existência mais compensadora e com maior segurança do que qualquer sistema pré-moderno alguma vez lhes conseguiu garantir. Embora para Marx (1818-1883) e Durkheim (1859-1917), citados pelo autor, enfatizem as possibilidades benéficas proporcionadas pela era moderna, não deixam de reconhecer os seus aspectos negativos. Se, para estes autores, conforme refere Giddens, a era moderna oferecia inúmeros benefícios, embora persistindo alguns aspectos negativos, Max Weber (1864-1920) considerava que o mundo moderno punha em causa a criatividade e a individualidade em consequência da rotina do trabalho industrial.

Segundo Giddens (2002), Durkheim considerava que o desenvolvimento industrial iria proporcionar condições de maior conforto e uma vida mais harmoniosa, enquanto Marx, apesar das cisões geradas na ordem capitalista pela luta de classes, antevia a existência de uma sociedade mais justa.

Contudo, apesar de os três autores reconhecerem as consequências degradantes geradas pela repetição e monotonia do trabalho industrial moderno, estavam longe de prever que, em vez do progresso anunciado pelo industrialismo, se iria assistir a uma avalanche destrutiva do meio ambiente com consequências nefastas para a qualidade de vida, à emergência de fenómenos de exclusão social em massa, de genocídio, terrorismo, etc.

Embora para os autores atrás referidos, o poder totalitário parecesse pertencer ao passado, portanto coisa dos estados pré-modernos, Giddens (2000) sublinha que a ascensão do fascismo, do estalinismo, do holocausto, a invenção e utilização da bomba atómica, etc, ao longo do séc. XX, vieram denunciar que “a possibilidade do totalitarismo está contida dentro dos parâmetros institucionais da modernidade e não excluída por ela” (p.6).

Para este autor, o séc. XX foi o século da guerra, em que o número de confrontos militares, com perda substancial de vidas, foi significativamente mais elevado do que em séculos anteriores.

Também para Boaventura Santos (2003:34-35), as catástrofes verificadas ao longo do séc. XX, (bombas de Hiroshima e Nagasaki, catástrofes ecológicas, etc.), longe de serem ocorrências fortuitas e acidentais, revelam ser o resultado de “um modo de produção da ciência”, em que os acidentes se transformam, cada vez mais, em acontecimentos sistemáticos.

Ainda para este autor, a ciência e a tecnologia têm vindo a revelar a conjugação de interesses militares e económicos, contrariando, a nosso ver, as expectativas de bem estar, segurança, entre outras, que era suposto serem resultado do desenvolvimento industrial. Nietzsche, Heidegger, Holkheimer, Adorno e Lyotard, citados por José Luís Sanfelice (2001:2), põem em causa a razão moderna, consideram-na uma grande ilusão e responsável pelos terríveis desastres que ocorreram sob a égide do progresso.

Na opinião de Boaventura Sousa Santos, a industrialização da ciência teve como consequências, em termos de organização do trabalho, a estratificação da comunidade



científica, acentuando-se as relações de poder entre cientistas, porém mais autoritárias e desiguais, no interior dos laboratórios e centros de investigação. Também na investigação com recurso a tecnologias caras, se cavou o fosso, ao nível do desenvolvimento científico e tecnológico, entre os países ricos e pobres, em virtude das dificuldades de acesso àquelas tecnologias.

Também João Lobo Antunes (2001:105-115) chama a atenção para a utilização perversa do conhecimento, que teve como expressão limite as catástrofes já antes referidas, no decurso do séc. XX. O autor sublinha ainda, citando Freeman Dyson, que os avanços científicos verificados ao longo do séc. XIX e da primeira metade do séc. XX se traduziram em benefício de todos os indivíduos, portanto da sociedade como um todo, enquanto nos últimos anos o investimento na investigação aplicada tem sido orientado segundo critérios de rentabilidade, cujos benefícios se traduzem apenas em prol dos mais ricos. Esta orientação tem tido repercussões na escolha das áreas a desenvolver e inúmeras limitações, sobretudo em determinados domínios da ciência, ao nível da divulgação do saber e da descoberta científica.

Depositária da crença nas possibilidades da ciência para melhor dominar a natureza e dela tirar partido em benefício do homem e da crença iluminista na razão, a era moderna, caucionada inicialmente por uma áurea de optimismo e confiança, vê-se confrontada nas últimas décadas do século passado, com sucessivas crises de que já atrás falámos, mas sobretudo com uma rejeição do modelo de racionalidade positivista que enformou a ciência moderna.

Para Margarida Ramires Fernandes as mudanças ocorridas nas últimas décadas do séc. XX e também no início do séc. XXI, nos diversos campos das ciências, das artes e das tecnologias, puseram em causa muitos dos conceitos e valores segundo os quais se regiam as sociedades modernas. Entre os factores que contibuíram para alterar os quadros de referência e precipitarem a transição para a nova era, a autora destaca o *desenvolvimento das tecnologias da informação*, a *globalização da informação e comunicação* e o progresso originado pela *aceleração das descobertas científicas e técnicas* (2000:27).

Seguindo a linha de pensamento de Giddens (1998), Fernandes enfatiza a importância assumida pelo conhecimento e informação na era actual a qual se sobrepõe a “uma economia assente na produção dos bens materiais” (p.27).

A crescente sofisticação atingida pelas tecnologias da informação e a consequente interdependência entre o conhecimento produzido e os meios de difusão desse mesmo conhecimento contribuíram, nas palavras de Fernandes, para a globalização da informação e comunicação.

Reconhecendo as inúmeras possibilidades no acesso ilimitado ao conhecimento disponível, traduzidas, por exemplo, na facilidade de acesso, na gestão individual e autónoma da informação, a autora acentua “as contradições que daí podem decorrer, designadamente quanto à insegurança, solidão e ansiedade dos indivíduos gerados face à presença de uma rede complexa e desconhecida” (p.27).

Fernandes reconhece ainda que as descobertas e o progresso promovidos pelo desenvolvimento da ciência e da técnica nem sempre foram sentidos por todos.

Não obstante o progresso alcançado, acentuaram-se, segundo a autora, as desigualdades, as injustiças sociais, os problemas de escassez e os problemas ambientais. Todas estas transformações a par da liberalização da economia, da livre circulação de pessoas e bens e da passagem de uma economia protegida para uma economia aberta, têm contribuído, segundo a autora para o “avolumar de tensões políticas e sociais” (p.29).

Reconhecendo-se os efeitos que estas transformações têm sobre os sistemas educativos, estes não têm sido indiferentes, abrindo-se hoje a escola a mais alunos e novos públicos, no sentido da *inclusão e da educação e formação ao longo da vida*; adoptando-se estratégias orientadas para uma maior flexibilidade e versatilidade da educação e formação.

Se por um lado a escola tem sido alvo de apelo para a inclusão e educação ao longo da vida dos cidadãos, por outro o apelo vai no sentido de uma maior *competitividade* com o propósito de se obterem melhores resultados e maior eficácia.

Para Boaventura Santos (2003), a crise do paradigma do modelo de racionalidade científica é irreversível, sendo consequência de um conjunto de condições, quer teóricas quer sociais. Refira-se que o modelo de racionalidade da ciência moderna pôs em causa as asserções da tradição.

Na opinião de Anthony Giddens (2002), o pensamento cristão fora, durante muitos anos, norteado pela providência divina, sendo este o ambiente em que emergiu o pensamento iluminista. Com o paradigma da ciência moderna, opera-se a substituição

de um tipo de certeza, alicerçado na lei divina, por um outro, baseado na observação empírica e na certeza caucionada pelos sentidos. Sublinhe-se ainda que, segundo o autor, a ascensão da cultura ocidental e o domínio europeu sobre o resto do mundo constituiriam o terreno fértil para que “a ideia providencial da razão” (p.33) se fosse impondo incondicionalmente face ao dogma da tradição.

De acordo com Boaventura Santos (2003), o modelo de racionalidade científica, ao negar a existência de outras formas de conhecimento e racionalidade que não se pautem segundo os seus princípios epistemológicos, assume-se como modelo totalitário. Para este autor, o conhecimento científico “é um conhecimento causal” (p.23) que tem como objectivo último a formulação de leis, no pressuposto de que, nas mesmas circunstâncias e tendo em conta as regularidades observadas, é possível prever o comportamento dos fenómenos.

Dada a dimensão utilitária do conhecimento científico e o consequente “determinismo mecanicista”, a ciência moderna tem, como preocupação central o domínio e controlo da natureza, com vista à emancipação do homem. Esta perspectiva mecanicista do conhecimento, norteadada pela necessidade de dominar e transformar a natureza, deixa de fora a necessidade de compreensão do real. Para F. Bacon (1933), citado por Boaventura Sousa Santos (2003:13), a ciência fará do homem “o senhor e o possuidor da natureza”.

Seguindo ainda o raciocínio deste autor, o método científico alicerça-se no princípio da simplificação, pelo que a ciência procura, desde logo, reduzir a complexidade, expurgando do ponto de partida, ou das “condições iniciais”, tudo o que não é objecto de sistematização e a partir das quais não é possível fazer generalizações. Daí que o autor faça a distinção entre “condições iniciais”, que correspondem à complexidade, e “leis da natureza” que representam a simplicidade e a regularidade dos fenómenos, sendo portanto observáveis e mensuráveis.

Boaventura Sousa Santos adianta ainda que do ponto vista da racionalidade científica, as ideias matemáticas são as ideias simples e claras, as quais estão presentes na observação e na experimentação e por via das quais se pode ascender a um conhecimento mais rigoroso da natureza. Daí que, segundo o autor, “conhecer significa quantificar” (p.15), pelo que tudo o que não é mensurável não tem relevância do ponto de vista científico.

Para o autor, um conhecimento caucionado por leis pressupõe a “ideia de ordem e estabilidade do mundo”(2003:17) em que é possível prever antecipadamente o comportamento dos fenómenos desde que observadas as mesmas causas, “independentemente do lugar e do tempo em que se realizarem as condições iniciais” (p.16).

Segundo o autor, o modelo mecanicista das ciências naturais foi assumido pelas ciências sociais de modo diferente, distinguindo duas variantes principais. Se na primeira consistiu em aplicar ao estudo da sociedade os mesmos prin

cípios metodológicos das ciências naturais, já na segunda variante, as ciências sociais reivindicam para si princípios epistemológicos e metodológicos próprios, em virtude das características específicas do ser humano, diferentes, por conseguinte, da natureza.

Independentemente das formas de conhecimento científico (segundo Santos, “as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista” (pp.18-19)) ou das suas variantes no que às ciências sociais se reporta, o modelo de racionalidade positivista atravessa uma grave crise que, segundo o autor, não é apenas profunda mas também irreversível.

### **1.1 – A reflexividade e as contradições do modelo de racionalidade instrumental**

Anthony Giddens (2002:26) defende que a “reflexividade é uma característica que define toda a acção humana”, consistindo esta no questionamento das práticas sociais e consequente reformulação à luz de novas informações acerca das mesmas. Esta permanente reformulação das práticas sociais é, nas sociedades modernas, extensiva a todas as dimensões da vida humana, o mesmo acontecendo ao nível do impacto das tecnologias no mundo material.

Daí que, para o autor, a reflexividade da modernidade derrube o “dogma” do conhecimento entendido como certeza.

Para Giddens, “na ciência nada é certo” (p.28), pelo que nas condições da modernidade nenhum saber é saber enquanto sinónimo de certeza.

A este propósito, importa reter aqui a opinião de Karl Popper (um dos filósofos que segundo Giddens subscreve “as reivindicações de certeza da ciência” (p.28)), citado por Lobo Antunes, em que a ciência “nasce” ou evolui antes pelo contraditório de teorias explicativas aceites e em princípio irrefutáveis (e, por conseguinte, pelo reconhecimento do erro); que pela acumulação de novos conhecimentos.

Apesar de alguns autores considerarem as ciências sociais como o “parente pobre” das ciências naturais, em virtude do desenvolvimento tecnológico proporcionado pelo avanço da ciência, segundo Giddens, aquelas encontram-se mais profundamente imbricadas na modernidade, dado o seu pendor eminentemente reflexivo, já que este faz parte da natureza das instituições modernas.

De acordo com Boaventura Santos (2003), nas ciências sociais não é possível estabelecer leis universais em consequência do condicionamento histórico e cultural a que estão sujeitos os fenómenos sociais e ainda pela sua natureza subjectiva, pelo que não é possível fazer previsões fiáveis. A subjectividade das ciências sociais pressupõe o recurso a métodos de investigação diferentes dos utilizados nas ciências naturais, uma vez que não é possível o estudo dos fenómenos sociais com base nas suas características externas e objectiváveis.

Ainda relativamente à crise do modelo de racionalidade positivista, Boaventura Sousa Santos sublinha que a identificação do limite das possibilidades do paradigma da ciência moderna é, por ironia, resultado do avanço do conhecimento por ele gerado.

Sobre a “explosiva expansão” do conhecimento, vale a pena determo-nos sobre a descrição de João Lobo Antunes (2001:105/115) acerca da evolução da medicina a partir do séc. XIX, altura em que o *paradigma morfológico* é instituído como o paradigma científico da medicina, para depois, logo no início do séc. XX, ser complementado pelo *paradigma químico*, por força do avanço da química orgânica, recebendo esta logo um novo impulso, através da electrodinâmica quântica.

Segundo Lobo Antunes, esta explica a forma de agregação das partículas subatómicas para formação dos átomos. Criam-se então novas disciplinas como a *química quântica*, a qual explica a constituição das moléculas a partir da combinação dos átomos, ou a *bioquímica*, que centra o seu interesse na composição dos seres vivos a partir das macromoléculas, ou a *biologia molecular*, que emerge do contributo da biologia tradicional, da física e da química.

Com a descoberta do ADN, no início dos anos 40, enquanto veículo da informação genética e, posteriormente, no início da década de 60, com a decifração do código genético, abre-se caminho para um novo paradigma da medicina molecular, designado de *paradigma da informação*.

Se, na opinião de Boaventura Santos, o caminho para um novo modelo de racionalidade se abre pela ruptura das ciências sociais com os pilares em que se funda a racionalidade positivista, criando um novo quadro teórico e metodológico (qualitativo e interpretativo), não é menos verdade que ele é também impulsionado pelos avanços das chamadas ciências “duras” (cuja descrição atrás de João Lobo Antunes é ilustrativa), em que o comportamento dos fenómenos se caracteriza, ao contrário das regularidades observadas anteriormente, pela imprevisibilidade. O mecanicismo deu lugar à espontaneidade e à auto-organização, enquanto a ordem deu lugar à desordem.

O paradigma da ciência moderna, quantitativo e experimental, estava posto em causa, daí que a imutabilidade e universalidade das suas leis passassem doravante a ser questionadas.

## **1.2 – A condição pós-moderna e a legitimação do saber**

A pós-modernidade significa, para Anthony Giddens, um ou mais dos seguintes aspectos: que nenhum saber significa ter a certeza, já que os pilares epistemológicos em que se funda a ciência moderna se revelaram falíveis; que não é possível defender-se qualquer versão de progresso, na medida em que a história é destituída de teleologia e a criação de novas agendas sociais e políticas, com preocupações ecológicas e outras.

De acordo com M. Fernandes (2000:35), a transição para a pós-modernidade é caracterizada pela rejeição do modelo de racionalidade positivista. Contudo, reconhece que, apesar de se pôr em causa a universalidade e objectividade do conhecimento, não é razoável aceitar-se que não persistam as mesmas preocupações quanto à validação do conhecimento científico.

Boaventura Santos (2003:40), a propósito da configuração do novo paradigma, sublinha a ideia de que o conhecimento dele emergente é um conhecimento que se

consubstancia na superação da dualidade entre “subjectivo/objectivo”, “observador/observado”, “natureza/cultura”, etc., e em cuja distinção assentou o paradigma dominante, ou, como refere Margarida Ramires Fernandes, com a pós-modernidade emergiu um novo modelo de racionalidade que equaciona a intersubjectividade e o papel do sujeito na construção do conhecimento, e ainda o contexto em que ele é produzido.

Para Holgonsi Soares Gonçalves Siqueira<sup>3</sup>, citado por Nilson Thomé (2006:2/12), o contexto pós-moderno é caracterizado por profundas transformações nos domínios tecnológico, económico, cultural, político e também ao nível das formas de sociabilidade.

Sendo a sociedade pós-moderna a sociedade globalizada, já que com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, se intensificou o fluxo de informação e se aproximaram as pessoas umas das outras, comprimindo-se assim o espaço e o tempo, para Holgonsi Soares, aquilo a que se chama “cultura global” caracteriza-se pela diversidade e não pela uniformidade.

Nilson Thomé refere ainda Habermas (1980) e Frederic Jameson (1982), para quem a expressão pós-modernidade significa sobretudo “uma cultura da globalização”, marcada por uma ideologia neo-liberal, sendo a globalização económica a sua dimensão material.

Para Lyotard (2003:11), a expressão “pós-moderna” significa o “estado da cultura” na sequência das transformações que se operaram e que vieram pôr em causa as regras de legitimação da ciência. Defende ainda que a ciência moderna recorreu a duas grandes narrativas para legitimar o seu discurso, uma vez que ela não se esgota apenas na procura da verdade, tendo necessariamente de legitimar as suas próprias regras. Se, no quadro político, a legitimação da ciência está associada à Idade das Luzes e aos ideais da revolução francesa, tendo como desígnio a emancipação da humanidade e a paz universal, já no quadro filosófico ela inspira-se no “devir da ideia hegeliana”.

Com a *Condição Pós-Moderna*, Lyotard anuncia o fim das metanarrativas enquanto instrumentos de legitimação do saber científico.

---

<sup>3</sup> Holgonsi Soares Gonçalves Siqueira, em “Nova Cidadania, um Conceito Pós-Moderno, in: Jornal A Razão, 26/09/2002.

O autor reconhece a importância das narrativas na história moderna, tendo uma delas, a narrativa das luzes, “a humanidade, enquanto heroína da liberdade, como sujeito” (p.68). Para Lyotard a ciência é um direito de todos os povos, o qual deve ser constantemente reconquistado.

Sendo a emancipação da humanidade um desígnio que norteou o pensamento e acção dos sécs. XIX e XX, Lyotard sublinha o papel da escola na libertação dos povos do jugo da ignorância, da incultura, da pobreza, etc., contribuindo para que cada cidadão se torne dono do seu destino.

Reconhecendo-se a perda de credibilidade das grandes narrativas, impõe-se uma reflexão cuidada sobre outras formas de legitimação, já que, nas palavras de Margarida Ramires Fernandes (2000), para Lyotard, não interessa tanto “o saber e os procedimentos científicos” (p.37), mas antes a forma como estes são legitimados.

À medida que as sociedades entram na era pós-industrial, o saber muda de estatuto.

Lyotard situa o início desta passagem no final da década de 50, sublinhando o papel das ciências e das técnicas de ponta nos domínios da linguagem, designadamente sobre a cibernética, a fonologia, os computadores e as suas linguagens, o armazenamento em memória, bancos de dados, entre outros e cujas transformações tecnológicas tiveram implicações sobre a natureza do saber e sobre as suas duas principais funções, ou seja, a investigação e a transmissão do conhecimento. Para o autor, todo o saber constituído, resultante de novas investigações que não seja traduzível em “linguagem de máquina” (p.20), será abandonado, uma vez que, com a generalização da informática, se assiste a profundas alterações ao nível da aquisição e distribuição dos conhecimentos. O saber deixou de ser um fim em si mesmo, para ser entendido como um valor de troca, ou seja, o saber é e será produzido para ser vendido.

De acordo com Lyotard (2003), o conhecimento representa, para os fornecedores e utilizadores do conhecimento, o mesmo que as mercadorias representam para os produtores e consumidores dessas mesmas mercadorias, sublinhando, ao mesmo tempo, que o saber se tornou nos últimos anos, sobretudo nos países desenvolvidos, a principal força de produção, pelo que ele terá um papel fundamental “na competição mundial pelo poder” (p.20). Esta perspectiva mercantilista do saber não deixará indiferentes os privilégios que os estados modernos detinham quanto à produção e difusão do saber,



entendido como fruto do “cérebro” ou do “espírito”, já que as sociedades só progredirão e terão futuro se nelas circularem mensagens ricas em informações e facilmente descodificáveis.

A alteração da natureza do saber, em consequência das razões aduzidas, interfere sobre a sua legitimação, entendendo esta como o processo segundo o qual a alguém, que por analogia compara ao legislador, é reconhecido o direito de prescrever as condições para que um enunciado possa ser aceite pela comunidade científica.

Lyotard reconhece que os direitos de decidir o que é verdadeiro e o que é justo não são independentes, apesar de as fontes de legitimação a que os enunciados estão submetidos serem de natureza diferente. Daí que o autor se questione sobre a dupla legitimação, o que o leva a sublinhar que “saber e poder são as duas faces da mesma questão: quem decide o que é saber e que sabe o que convém decidir?” (2003:26).

Apesar de o autor reconhecer que o saber não se reduz apenas ao saber científico e que, na sua opinião, este esteve sempre em excesso e em conflito relativamente ao saber narrativo, é sobretudo em relação àquele, nas dimensões da investigação e ensino, que procura encontrar critérios que as legitimem.

No que se refere à investigação, Lyotard considera que ela é afectada pela riqueza das argumentações – constantemente renovadas em consequência do princípio da recursividade – e pela “complexidade da administração das provas” (p.87).

O uso das linguagens na pesquisa científica está limitado e configurado por um conjunto de regras, conhecidas e aceites pelos destinatários e que constituem o sistema axiomático. Assim, para que um enunciado científico seja considerado verdadeiro, parte-se do pressuposto que o sistema axiomático em que foi formulado é aceite pelos interlocutores.

Lyotard, ao debruçar-se sobre a dimensão da investigação, considera que esta se encontra caucionada, quanto à sua legitimação, pelo critério da performatividade, sendo este invocado, por parte das administrações, para justificar o financiamento, ou não, dos centros de investigação. O autor acentua mesmo que, na administração da prova, o recurso à técnica para optimização das performances exige um custo acrescido, pelo que “os jogos da linguagem científica vão tornar-se jogos de ricos” (p.92). Daí que o aumento do poderio tenha hoje um peso decisivo na legitimação da pesquisa científica em detrimento da narrativa de legitimação humanista. Contudo, o autor levanta algumas

reservas quanto à possibilidade de legitimação do “discurso do poderio”, tendo em conta a distinção que é feita pela tradição entre “aquilo que é forte, aquilo que é justo e aquilo que é verdadeiro” (p.95). O autor não deixa de reconhecer que o aumento da capacidade de administração da prova através da performatividade aumenta também a capacidade de ter razão. Assim, a introdução do critério técnico no saber científico não deixa de ter implicações sobre o critério da verdade.

Na opinião de Lyotard (2003), a performatividade de um enunciado, seja ele denotativo ou prescritivo, aumenta na razão directa da quantidade de informação de que se dispõe acerca do seu referente, pelo que a ciência é hoje cada vez mais condicionada por critérios de performatividade, expressos através da “produção, memorização, acessibilidade e operacionalidade das informações” (p.97).

Relativamente à outra vertente do saber, a do ensino ou da transmissão, Lyotard sublinha que, ao considerar-se o ensino superior como um subsistema do sistema social, ele está sujeito ao mesmo critério de performatividade, na medida em que ele contribui para melhorar a performance desse mesmo sistema. Daí que, segundo o autor, ao ensino superior seja exigida, em vez de ideias a formação das competências necessárias para o funcionamento do sistema. O objectivo já não é o de formar uma elite capaz de conduzir as nações no seu processo de emancipação, mas antes a formação de quadros de que o sistema necessite.

Dada esta dimensão profissionalizante do ensino superior, Lyotard é de opinião que as instituições deveriam desempenhar um novo papel no domínio da reciclagem ou da formação permanente dos adultos, tendo em vista a melhoria das suas competências e a aquisição de novas informações e conhecimentos, com o ensejo de alargarem os seus horizontes profissionais.

Apesar de o critério da performatividade não ser determinante em todos os casos quanto à política a adoptar, o autor não deixa de reconhecer a dependência das instituições de ensino superior relativamente aos poderes.

Contudo, e conforme refere Margarida Ramires Fernandes (2000:38), apesar da dificuldade *em encontrar respostas para a legitimação da ciência pós-moderna*, Lyotard (2003) não se revê no critério da performatividade, nem tão pouco no princípio do consenso por via da discussão de Habermas, que analisaremos mais adiante, uma vez que ele “violenta a heterogeneidade dos jogos de linguagem” (p.13).

Definindo a performatividade como uma relação input/output, Lyotard parte do princípio que a entrada de um input pressupõe a existência de um sistema estável, cuja regularidade da trajectória nos permitirá prever com antecipação o output. Daí que, para o autor, a legitimação pela performatividade assente no determinismo, à qual contrapõe alguns exemplos, demonstrando, desse modo, que a pragmática do “saber científico pós-moderno” tem pouca afinidade com a busca da performatividade.

Na opinião de Lyotard, a evolução da ciência não se faz por via do “positivismo da eficiência”, mas antes através da procura do ininteligível, em que consiste o trabalho da prova, ou da argumentação, consistindo esta na procura do “paradoxo”, legitimando-o à custa de novas regras do jogo de raciocínio.

O que está em causa na ciência pós-moderna não é a procura da verdade, nem tão pouco o que é justo, mas antes a sua representação como positivista.

Para o autor, o “questionamento” é inseparável da pragmática do saber científico, já que só ele permite que o destinatário do argumento da prova em causa se transforme num novo destinador de uma nova prova e de uma nova argumentação. Assim, “o traço marcante do saber científico pós-moderno é a auto-imanência do discurso sobre as regras que o validam” (pp.110-111).

Se, como já atrás se referiu, a performatividade pressupõe a existência de um sistema estável, Lyotard, por oposição, insiste em que a legitimação do conhecimento científico na pós-modernidade se deve orientar pela procura de instabilidades, pelo que a construção da teoria da sua evolução é descontínua, paradoxal e catastrófica.

Para além de todos estes aspectos, importa sublinhar a importância que Lyotard deposita no saber pós-moderno enquanto instrumento de poder, mas também enquanto meio de desenvolvimento e refinamento da nossa sensibilidade às diferenças.

Lyotard contrariando a perspectiva parcelar e atomizada dos saberes e, por conseguinte, a sua excessiva especialização, propõe o cruzamento de temas e disciplinas, ainda que distintas, consubstanciando o princípio da integração e da interdisciplinaridade.

### **1.3 – A razão comunicativa e a procura de consenso segundo Habermas**

A exemplo de Lyotard, Heidegger, Adorno, entre outros, também Habermas se revê nas críticas ao racionalismo, quanto à crença na objectividade e universalidade do conhecimento.

Recorrendo à opinião de Margarida Ramires Fernandes (2000), a utilização excessiva da racionalidade instrumental acabou por subordinar os meios aos fins, não contribuindo deste modo para a resolução dos problemas sociais.

Na opinião de Arilene Medeiros e Maria Auxiliadora Marques (2003) digladiam-se duas formas de interpretação face à crise das ciências no final do Século XX, as quais são incompatíveis entre si.

Se Lyotard se assume radicalmente contra o modelo de racionalidade instrumental, não reconhecendo qualquer papel à razão na emancipação da humanidade e na dignificação do homem enquanto ser livre, Habermas procura sair do impasse e dos problemas criados pela ciência positivista e do seu modelo de racionalidade, dentro da própria razão.

Sublinhe-se que, para Habermas, a origem dos problemas da sociedade industrial moderna não está no desenvolvimento tecnológico e científico, mas antes na opção dessa perspectiva unilateral enquanto projecto humano, deixando de fora outras perspectivas de abordagem sobre questões vitais para o desenvolvimento da sociedade.

Conforme refere Pedro Laudinor Goergen (1996:21-22), a proposta de Habermas, apesar de qualificada de romântica, não se pode desprezar “por ser talvez o único caminho que sustenta a esperança da grande maioria da humanidade num mundo melhor”.

Apesar de Habermas partilhar da crítica à sociedade moderna, não se deixa, contudo, invadir pelo pessimismo e propõe-se libertar a razão e superar as oposições em que mergulhou a cultura contemporânea, tais como: racionalismo/relativismo; objectivismo/subjectivismo; universalismo/contextualismo; etc.

Como refere Maria Augusta Salin Gonçalves (1999), Habermas procura ampliar o conceito de razão através das possibilidades de reconciliação consigo mesma, ou seja,

através da razão comunicativa. Propõe-se assim superar as contradições da razão instrumental.

Habermas não deixa de reconhecer a incapacidade do positivismo em promover a reflexão sobre as finalidades que devem nortear o pensamento e a acção, considerando ao mesmo tempo que há outras formas de conhecimento que não se esgotam no recurso instrumental da razão, mas antes decorrem dos processos interpretativos e críticos. É através destes processos que é possível, a cada um dos sujeitos, compreender o significado dos seus discursos e das acções em que está envolvido.

Para Habermas, citado por Maristela Heidemann Iarozinski (2000:15), o conhecimento não se gera apenas na interacção do sujeito cognoscente com os objectos, mas na relação intersubjectiva, ou melhor, na “interacção da filosofia da consciência com a filosofia da linguagem”, onde os interlocutores, numa relação de reciprocidade, procuram o consenso.

Na opinião de Margarida Ramires Fernandes (2000), é a partir deste novo tipo de racionalidade (comunicativa) que os participantes, com base na argumentação, conseguem ultrapassar as suas opiniões, à partida subjectivas, e construir “um acordo racionalmente motivado e com base no melhor argumento” (p.41). Daí que, na perspectiva de Habermas, a razão comunicativa tenha como objectivo a construção de consensos, no âmbito da interacção social, entendendo-se a intersubjectividade no reconhecimento e compreensão mútuos das expectativas de todos os sujeitos. Refira-se que a procura deste consenso se faz de forma livre e liberta de qualquer coacção externa e interna.

Na opinião de Maria Augusta Salin Gonçalves, as comunicações estabelecidas entre os interlocutores, referem-se sempre ao mundo objectivo (das coisas), ao mundo subjectivo (dos sentimentos e das vivências) e ao mundo social (das instituições e das normas), pelo que, embora nem sempre com o mesmo peso, eles estão sempre presentes em cada uma das interacções sociais.

No modelo de acção comunicativa, em que os indivíduos interagem através da linguagem, Habermas privilegia o *discurso* como a situação linguística ideal, através do qual cada interlocutor procura fundamentar as pretensões de validade das suas argumentações, refiram-se elas à validade das proposições (razão teórica) ou à validade das normas sociais (razão prática).

De acordo com Maristela Heidemann Iarozinski (2000), a linguagem do ponto de vista habermasiano, é entendida como o elemento fundamental de interacção entre os diversos interlocutores, que procura conseguir entendimentos e acordos, assegurando a sua participação democrática, através da argumentação e contra-argumentação e livres de coerções.

Sendo a intersubjectividade, no processo comunicativo, o instrumento de legitimação do conhecimento, a teoria da acção comunicativa de Habermas tem sido objecto de inúmeras reflexões acerca das questões educativas.

Refira-se que é a partir das relações intersubjectivas, a atender à opinião de Maristela Iarozinski, que é possível discernir da universalização dos interesses que se jogam numa discussão, pressupondo esta a “reconstrução de um espaço crítico, aberto e pluralista” (p.14).

Para Maria Gonçalves, ela tem tido uma importância decisiva ao nível do entendimento e da realização dos projectos interdisciplinares, na medida em que, na base da comunicação, se constroem os entendimentos e os consensos possíveis.

Como refere Margarida Fernandes, ao reconhecer-se e ao valorizar-se o conhecimento prático obtido a partir da interacção comunicativa, Habermas acentua o papel insubstituível do indivíduo na construção do conhecimento, já que é através da compreensão e da interpretação intersubjectivas que se estabelecem e validam as regras, que se aprende a construir os consensos. É por via dos saberes assim construídos, num esforço de resistência à classificação e sistematização das ciências positivistas que, segundo a autora, é possível aceder “à complexidade das situações práticas e compreendê-las” (p.41).

Para Maria Gonçalves, qualquer proposta educativa interdisciplinar pressupõe, desde logo, um processo de interacção comunicativa, em que os professores, por via dos consensos construídos, procuram coordenar e fundamentar as acções educativas, a partir dos seus conhecimentos e dos diferentes enfoques disciplinares. A interdisciplinaridade pressupõe, assim, um esforço conjunto e consertado dos professores, no sentido de se encontrar um eixo de articulação entre as diferentes disciplinas, criando-se os contextos necessários à realização de experiências, em que os alunos possam integrar os diferentes enfoques disciplinares, contribuindo-se deste modo para uma melhor compreensão da realidade.

A este propósito, vale a pena referir a opinião de António Dias Figueiredo (2001:75) acerca dos conteúdos: estes só fazem sentido se abordados em “contextos de interacção e actividade”. Daí que a transmissão dos saberes desgarrada dos contextos, em que podem ganhar sentido, não tem qualquer justificação.

Vem isto a propósito da crítica que o autor faz à utilização do espaço virtual por parte dos tecnólogos, para promover a distribuição de conteúdos educativos, à boa maneira dos princípios mecanicistas de Frederick Taylor, como se se tratasse de meros fluxos de mercadoria.

Voltando a Maria Gonçalves, importa sublinhar que, em toda a acção educativa interdisciplinar, é fundamental que todos os participantes partilhem do mesmo entendimento sobre as questões de natureza filosófica e pedagógica que devem enformar toda a acção comunicativa, sob pena de se inviabilizar qualquer consenso possível.

A acção comunicativa deve pressupor o estabelecimento de regras de discussão e argumentação, embora estas possam ser alteradas no decorrer do processo, por consentimento dos interlocutores, e deve pautar-se pelo princípio da não-dominação, na medida em que, o que se pretende, é a participação de todos na busca do consenso.

Sendo a acção comunicativa coordenada com base no entendimento, importa que todos os interlocutores se ponham de acordo quanto às pretensões de validade das suas posições, as quais podem, na opinião de Habermas, ser reconhecidas ou questionadas.

Assim, cada sujeito envolvido na interacção tem de ter presente nas suas manifestações as pretensões de validade quanto à **verdade** do enunciado, à **legitimidade**, ou seja, à adequação ao sistema de normas vigente e à **veracidade**, em que a ideia expressa pelo indivíduo deve coincidir com a sua intenção.

Assim, o consenso deve ser alcançado nestes três planos, sendo mensurável pelas pretensões de validade (verdade, legitimidade e veracidade).

## **2 – O Impacto das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação**

De acordo com Margarida Fernandes (2000:28), “a evolução das novas tecnologias da informação e comunicação tem vindo a transformar a natureza do saber e do próprio trabalho”.

Já ia longínqua a data da invenção do primeiro computador, que F. Koelsch, citado por José B. Terceiro (1997), situa em 1943, com a criação do Mark I, por iniciativa do matemático Howard Aiken, da Universidade de Harvard, em colaboração com alguns dos seus alunos e da IBM, quando, na década de 70, ocorreram duas inovações que marcaram definitivamente o que é hoje o estado actual das tecnologias da informação e da comunicação: a criação dos microcomputadores e a comunicação entre computadores através da linha telefónica.

Em 1972, é fabricado pela empresa Intel o primeiro processador e, três anos mais tarde, a MITS (Micro Instrumentation and Telemetry Systems), aproveitando as potencialidades do microprocessador da Intel, lança no mercado um Kit de 256 bytes, do qual os amantes da electrónica tiram partido. Estava lançada a indústria do hardware. As vendas dos computadores cresciam a um ritmo vertiginoso.

No mesmo período, mas autonomamente, a indústria do software dá os primeiros passos.

É também no início da década de 70 que Bill Gates e Paul Allen levam a cabo, na sua ainda pequena empresa, Microsoft, a “*adaptação da linguagem de programação basic (Beginner’s All Purpose Symbolic Instruction Code)*”, para utilização no kit, designado por Altair, entretanto criado pela MITS.

Para trás, ficara já o ENIAC (Electronic Numerical Integrator) e, mais tarde, o UNIVAC (Universal Automatic Computer), ambos construídos pelos professores John Mauchly e Eckert, da Universidade da Pensilvânia.

Se o primeiro foi construído por encomenda do exército dos Estados Unidos, em 1943, o segundo foi utilizado no censo da população deste país, em 1950, e foi o primeiro computador de uso comercial.



É do final da década de 50 a criação do circuito integrado, o que contribuiu para a redução do tamanho do computador, para a diminuição do consumo de energia, mas sobretudo para o aumento da velocidade do processamento.

Não sendo o conhecimento da evolução histórica das tecnologias da informação objecto de estudo do presente trabalho, mas antes as suas implicações ao nível da educação, já que de acordo com o pensamento de Manuel Castells, citado por Andy Hargreaves (in M. Fernandes, 2000:9/15), “...nós não podemos evitar, negar ou fugir da realidade de um mundo que está a ser rapidamente reorganizado à volta das novas tecnologias”, importa sobretudo em procurar compreender em que medida as novas tecnologias da informação terão contribuído, ou estarão a contribuir, para a transformação da natureza do saber, e que possibilidades poderão elas proporcionar em termos de aprendizagem.

Na opinião de Margarida Ramires Fernandes (2000), o elevado nível de desenvolvimento atingido pelas tecnologias da informação tem contribuído decisivamente para a globalização da informação, aproximando investigadores, através das redes interactivas, de diferentes continentes, tornando a difusão do conhecimento, à escala mundial, já que, no momento em que é produzido, está a alterar profundamente o funcionamento da sociedade.

Daí que, segundo a autora, os debates acerca da sociedade cognitiva têm enfatizado a importância do conhecimento e da informação na sociedade actual, sobrepondo-se hoje a “uma economia assente na produção de bens materiais” (p.28), (que Roberto Carneiro (s/d:p.36) designa de “3ª revolução industrial”), sublinhando que os factores determinantes para a vencer assentam, sobretudo, nos “activos intangíveis”, ou seja, na qualidade das pessoas, nos conhecimentos e competências, etc..

Também para A. Giddens, citado por Margarida Ramires Fernandes, se está a assistir, na era actual, à transição de “um sistema baseado no fabrico de bens materiais para uma mais centrada na informação” (p.27).

A este propósito, Nicholas Negroponte (1996) refere mesmo que a passagem da era industrial para a da informação foi objecto de tanta discussão que não nos damos conta de que estamos a passar para uma nova era, a da pós-informação. Se a era da informação assenta nas mesmas economias de escala, embora menos condicionada pelo espaço e pelo tempo, já que a produção de *bits* pode ocorrer em qualquer local e em

qualquer momento, na era da pós-informação a informação é mais individualizada e personalizada. Negroponte enfatiza mesmo que “a individualização é a extrapolação da difusão especializada” (p.174).

Não se perca de vista que, se a era pós-industrial se tem caracterizado pela massificação da informação, indo-se ao encontro de um público cada vez maior, não é menos verdade que se criaram, ao mesmo tempo, novas formas de difusão especializada, orientadas para públicos mais específicos, de que a TV por cabo é exemplo.

Para Carlos Correia (1997b:218), a globalização da informação tornou-se possível graças à instalação de “satélites geoestacionários” e da subsequente difusão através do cabo e da recepção por via das antenas parabólicas. O autor sublinha ainda que, apesar da democratização do acesso à informação, a competição entre os diferentes canais levou à homogeneização da oferta, a qual se traduziu no empobrecimento dos conteúdos e do consequente “afastamento das minorias cultas”.

Na esteira do pensamento de Arnold Toynbee, filósofo, em que a evolução histórica se processa como um *ciclóide* que, embora rodando, evolui ao longo do tempo, Carlos Correia acentua a ideia de que, no domínio da televisão também, a “minoría criadora” se afasta do modelo clássico de difusão de massas para se lançar na reformulação, quer tecnológica quer conceptual, de um novo modelo capaz de satisfazer a procura individual e mais personalizada.

Para Jordi Adell (2004:1-22), seguindo de perto diversos autores como M. Castells (1997), Daniel Bell (1973) ou Alain Tourain (1969), a introdução das novas tecnologias da informação em todas os domínios das nossas vidas está a alterar profundamente a nossa maneira de pensar, de trabalhar, etc., e tem tido um papel fundamental na configuração da nossa sociedade e também da nossa cultura.

Jordi Adell chama a atenção para o facto de a perspectiva de abordagem relativamente ao impacto das tecnologias da informação na educação se reduzir praticamente aos aspectos didácticos, perdendo-se de vista que elas estão a alterar o mundo para o qual são educados os jovens e as crianças, o que terá implicações ao nível da definição das prioridades dos professores. Contudo, apesar de reconhecer que muitas das mudanças dependem das instâncias políticas, não é menos verdade que as instituições de educação foram interiorizando, ao longo dos tempos, um conjunto de práticas, tornando-se mais resistentes à mudança.

Para Carlos Correia (2001:153-166), a propósito da adaptação dos sistemas de ensino e formação, verifica-se uma persistente resistência por parte das gerações mais velhas, justificada pela convicção da dificuldade em “vencer os obstáculos tecnológicos”, pelo que o autor defende que, no caso de se organizar em Portugal uma campanha de “info-alfabetização” ela deverá ter como público-alvo os docentes de todos os níveis de ensino.

Segundo Negroponte (1996:215), as “forças dominantes” relativamente ao acesso e utilização dos meios informáticos, não são sociais, étnicas ou outras, mas sobretudo geracionais, sendo os velhos os mais resistentes e despojados.

O autor relata a experiência da introdução de computadores numa escola primária em Dakar, em que não se verificaram quaisquer diferenças, em termos de adesão e entusiasmo, por parte das crianças senegalesas, só pelo simples facto de não terem tido, anteriormente, contacto com ambientes mecanizados. Se, de acordo com a opinião generalizada dos adultos, a utilização dos jogos electrónicos é propiciadora de vícios, para Nicholas Negroponte, eles desenvolvem nas crianças competências de planeamento e outro tipo de estratégias que lhes serão úteis pela vida fora.

A este propósito, Carlos Correia (1997b:223-224) enfatiza a importância dos jogos electrónicos enquanto recurso pedagógico ao nível da aquisição lúdica de conhecimentos, insistindo que “a aprendizagem da manipulação icónica do interface e das práticas interactivas”, que aqueles propiciam contribui para a interiorização e aceitação, por parte dos jovens, do conceito de televisão interactiva.

Também para Jordi Adell, sobretudo ao nível do ensino superior, os estudantes podem rapidamente hoje obter informação, via Internet, que os professores, pelos canais tradicionais, levariam muito tempo a obter. Nas palavras do autor, “a utopia informativa” da *sociedade de informação* ou da *sociedade cognitiva* está no facto de ela estar ao alcance de qualquer um, sem quaisquer barreiras físicas e temporais, ou seja, em qualquer espaço e em qualquer momento.

Daí que os professores sejam colocados perante novos desafios, devendo a sua missão ser entendida como facilitadores e orientadores relativamente às fontes de informação, capazes de desenvolverem nos alunos hábitos e destrezas na procura, selecção e tratamento da informação.

Adell define a revolução da electrónica e da digitalização como a 4ª revolução no contexto da evolução das tecnologias da informação, em que se assiste à migração das aplicações analógicas para o suporte digital e que Irene Tomé (2003:7) considera “como um dos eixos centrais do processo de transição para a sociedade da informação”.

Daí que seja de opinião que todo o saber acumulado ao longo dos séculos em “suportes atómicos” deva ser traduzido em bits, já que estes, no dizer de José B. Terceiro, se deslocam à velocidade da luz e nas palavras de Negroponte, não têm peso, nem tamanho, nem cor.

Negroponte enuncia os méritos da digitalização em que destaca a compressão dos dados e a possibilidade de correcção de erros o que não é de somenos importância quando os custos de transporte da informação são onerosos e os canais de informação utilizados são, porventura, ruidosos. Na opinião do autor, há vantagens em usar, tanto quanto possível, menor quantidade de bits na descrição de imagens e sons, embora a sua qualidade esteja na razão directa da quantidade de bits utilizada por segundo ou por centímetro quadrado. Ao comprimir-se a informação digital, som ou imagem, eliminando-se as redundâncias e repetições, reduz-se o consumo de energia e, por conseguinte, os custos de transporte.

Refira-se que uma das razões que levaram, segundo Negroponte, a que os meios de comunicação se tornassem digitais, prende-se com o facto de se terem atingido níveis elevados de compressão, mais cedo do que se suponha.

No princípio da década de 90, a grande maioria das pessoas não acreditava que fosse possível, pelo menos tão cedo, reduzir 45 milhões de bits de informação vídeo para 1,2 milhões, por segundo, o que veio a acontecer em 1995, com custos baixos e com elevada qualidade.

Conforme opinião de grande parte dos investigadores, a informação em suportes digitais pode ser tratada com maior flexibilidade e fluidez, e ainda com maior rapidez e rigor.

De acordo com Jesus Salinas Ibáñez (1999), o recurso ao computador para apoio aos processos de ensino e aprendizagem proporciona e melhora a efectiva interacção entre professores e alunos e ainda entre os vários professores.

Também para Jordi Adell, o processo de digitalização da informação facilita o desenvolvimento de capacidades interactivas entre emissor e receptor, o processamento e manipulação da informação.

Para Carlos Correia, uma das razões que afasta grande número de pessoas dos computadores prende-se com a concepção e configuração do interface e na forma como ele propicia o diálogo com o utilizador.

Apenas a partir do início da década de 70, primeiro por iniciativa dos laboratórios da Xerox, em Paolo Alto, e posteriormente pelo MIT (Massachusetts Institut of Tchnology) se começam a registar progressos ao nível da interface gráfica.

Para Negroponte (1996), o interface deveria ter, tanto quanto possível, o maior número de canais de comunicação diferentes, de modo a proporcionar aos utilizadores o recurso a *dispositivos sensoriais diferentes* (p.108), ou melhor, quanto maior for a riqueza sensorial do interface, maior será a sua eficácia. Negroponte vai mesmo mais longe ao idealizar que o interface deve assemelhar-se cada vez mais com as pessoas, pelo que o interface do futuro, “terá de ter dimensão, forma, cor, tom de voz e toda a restante artilharia sensorial” (p.108).

Com a criação e consequente evolução das “imagens de síntese”, o número de aplicações resultante do sistema de codificação digital da informação tem sido muito significativa. Daí que possamos hoje dispor de textos, imagens e sons digitalizados que podemos armazenar, manipular e reproduzir indefinidamente de modo fiel.

Conforme refere Irene Tomé (2003:23) os conteúdos que podem ser textos, imagens, sons e de programação estão contidos em bases de dados que designa por “contentores agnósticos”.

## **2.1 – Principais características das Tecnologias de Informação e Comunicação**

Apesar de Júlio Cabero Almenara (1996) considerar a definição de *Novas Tecnologias de Informação e Comunicação*, como inapropriada, já que com o tempo a definição de “novas” deixará de ter sentido, as definições existentes são diversas.

Se, para Mercé Gisbert e outros (1997:1), as Novas Tecnologias são o “conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información”, para Castells e outros (1996), citados por Almenara (2004:2/10), as NT “compreenden una série de aplicaciones de descubrimiento científico cuyo núcleo central consiste en una capacidad cada vez mayor de tratamiento de la información”.

Cabero Almenara (2004:3/10), na esteira de diversos autores, enuncia algumas características gerais que vão desde a *imaterialidade*, a *diversidade*, passando pela *interactividade* e *instantaneidade*, pela *inovação*, *qualidade da imagem e do som*, até à *digitalização* e *automatização*.

Contudo, o Grupo de Recerca D’Hipermedia Distribuida (2004:4-12) define apenas como características comuns a *imaterialidade*, a *interactividade*, a *instantaneidade* e a *inovação*.

Tendo em conta as características das novas tecnologias, que contributos ou potencialidades poderão elas oferecer à educação?

Referindo-se a imaterialidade à informação, enquanto matéria prima, e à possibilidade dos utilizadores construírem mensagens sem recurso a referentes externos, as NT potenciam o desenvolvimento da criatividade de autor.

A criação de imagens (infografia) ou sons (fonomática), sem necessidade de existir um referente real, abre espaço à liberdade e imaginação do utilizador, à margem de quaisquer limitações de natureza física. Daí que, para Almenara (2004), uma das vantagens para a educação resida na possibilidade de simular fenómenos, sobre os quais os alunos poderão trabalhar sem quaisquer riscos, observar e compreender “os elementos mais significativos de uma actividade, processo ou fenómeno” (pp.2/10).

Embora uma parte significativa da aprendizagem venha, na opinião de Negroponte, do ensino, uma outra, não menos significativa, resulta da actividade de exploração e de descoberta do aluno. Se, até à utilização do computador como recurso educativo, os meios audiovisuais eram encarados como extensões da actividade dos professores, não contribuindo para o desenvolvimento de uma atitude pró-activa dos alunos, a partir daquele momento o conceito “aprender fazendo” ganhou significado, já que a simulação por computador se tornou possível. A partir de agora, para se estudar a rã, exemplo utilizado por Nicholas Negroponte, os alunos não precisarão de a dissecar, mas antes podem construí-la, modificar o seu comportamento, simular os seus órgãos, etc..

De acordo com López Yáñez, citado por J. B. Terceiro (1997), a simulação é a produção de algo semelhante ao real e dos seus efeitos, permitindo, deste modo, a aproximação à realidade que se pretende estudar e a possibilidade de nela se intervir, que de outro modo não seria possível.

A simulação, para além da sua função motivadora, melhora, na opinião do Grupo de Recerca, “la comprensión de los mecanismos que rigen el proceso o realidad que se simula” (p.6/12), facilita o processo de transferência e aplicação dos conhecimentos e contribui para melhorar a atitude dos estudantes face à aprendizagem.

José B. Terceiro (1997:168), referindo-se às possibilidades dos computadores, enfatiza a sua utilidade pela possibilidade de construção de modelos dinâmicos a partir de ideias. A sua “materialização” faz-se através da simulação.

Pierre Lévy (2000) considera que a simulação ocupa um lugar central no contexto das novas formas de conhecimento proporcionadas pelas novas tecnologias.

Para este autor a simulação não substitui o raciocínio do homem. Contudo, contribui para aumentar e transformar as suas capacidades da imaginação e do pensamento. Daí que, para Pierre Lévy, a simulação seja um óptimo auxiliar da memória de curto prazo, sobretudo no que diz respeito a imagens dinâmicas, uma vez que aquela tem capacidades limitadas.

Um aspecto não menos desprezível prende-se com o facto de os conceitos abstractos darem lugar, por via da simulação, à singularidade, enfim, à descrição detalhada dos fenómenos.

Para Lévy, os recursos tecnológicos, designadamente as bases de dados, as conferências electrónicas ou as simulações, substituem as descrições abstractas, remetendo-as para segundo plano, assegurando por conseguinte um melhor conhecimento do que aquelas.

Ainda relativamente aos modelos específicos de formação, o Grupo Recerca refere o “Ensino Assistido por Sistemas Tutorais Inteligentes” (p.6/12), baseado num currículo bem estruturado e articulado numa determinada área de conhecimento, necessitando o sistema de um modelo dos conhecimentos do aluno sobre um determinado conteúdo, incluindo as concepções erradas, de forma a orientar as aprendizagens do aprendente.

Este sistema pressupõe a existência de um professor “expert” que tem como principal tarefa a orientação e a definição de estratégias de aprendizagem do aluno, e assume ainda uma atitude socrática face àquele, ajudando-o a raciocinar, a construir e a consolidar os seus conceitos.

Também Frederick Bennett (1999) defende um novo papel para os computadores, o de “professores” capazes de substituir o docente nas tarefas repetitivas e fastidiosas, libertando-o para funções mais nobres, como as de mediador e facilitador das aprendizagens.

Ainda dentro dos modelos específicos de formação, são vários os autores a enfatizar as virtualidades do hipertexto e do hipermédia.

José B. Terceiro (1997) define o hipertexto como uma linguagem interactiva que permite aceder a outros textos que não estão no computador do utilizador. A definição de hipertexto pertence a Theodor H. Nelson e data da década de 60.

De acordo com Irene Tomé (2003), trata-se de um texto electrónico e de um processo de edição. A autora, servindo-se das palavras de Nelson diz que, o hipertexto pressupõe “uma escrita não sequencial, um texto que bifurca, que permite que seja o leitor a eleger o melhor ecrã interactivo” (p.39).

Tradicionalmente, a produção e a difusão da informação tinha um carácter sequencial em consequência dos condicionalismos tecnológicos. A informação pelo texto foi organizada de forma linear e sequencial. No dizer de Irene Tomé, a informação, desde a descoberta da imprensa, consistiu na difusão de “registos estáticos e permanentes” (p.38).

Ainda segundo a autora, o sistema hipertextual assenta numa estrutura de “nós” e “ligações dinâmicas”. A informação contida nos “nós” pode ser expressa em texto, vídeo, áudio, imagens, gráficos, etc..

Para Negroponte (1996:78), o espaço da informação não está condicionado às três dimensões, pelo que as ideias podem ser expressas através de uma “rede multidimensional de apontadores” que orientam o leitor para informações adicionais, as quais podem ou não ser invocadas.

Se, para alguns autores, o hipermédia consiste apenas numa extensão do hipertexto quando este se funde com o multimédia, para Christopher Dede, citado por



Irene Tomé, o hipermédia é entendido como “a interconexão não linear e associativa de materiais multimédia multidireccionados” (p.41).

Ainda segundo a autora, o crescimento da Internet a um ritmo vertiginoso, que desde 1995 tem duplicado o número de utilizadores todos os anos, é um indicador claro da sua aceitação à escala mundial, pelo que o ensino e o domínio das ferramentas necessárias à navegação e à produção de conteúdos deva ser uma preocupação sentida por todos os utilizadores.

Ao crescimento exponencial da Internet não serão alheias a facilidade de utilização do hipertexto, o volume de informação disponível e a crescente evolução das possibilidades oferecidas pela Internet, de que a integração das emissões de vídeo através da net, em tempo real, com a crescente melhoria da qualidade de imagem e de som, é hoje uma realidade.

Para Carlos Correia (1997b:223-227), o aluguer de videogramas, que de certo modo expressa o desinteresse pela programação televisiva, e o hábito dos jovens ligarem as consolas de videojogos aos televisores representam para as estações emissoras, um sério concorrente. Daí que o conjunto de aprendizagens que os jogos propicia, sobretudo no domínio da “manipulação icónica da interface”, e da interactividade implicada nos videojogos, representa para diferentes segmentos da população uma maior abertura para a aceitação da chamada televisão interactiva. Independentemente de um maior ou menor conhecimento do termo, muitos dos jovens interiorizaram já o conceito de passividade a que a televisão tradicional obriga e a assumpção de uma atitude pró-activa desencadeada, por exemplo, pelo conjunto de interacções que os videojogos propiciam. Carlos Correia vai mesmo mais longe, ao assumir uma atitude optimista quanto ao êxito e aceitação, a médio prazo, por parte de um sector da população, da televisão interactiva, ou seja “desta nova estratégia comunicacional”.

Sublinhe-se que, para Negroponte, a interacção é inerente a qualquer sistema multimédia em que a televisão interactiva está incluída. Este autor propõe-nos que, em vez de pensarmos na evolução da televisão ao nível da qualidade da imagem, na melhoria da cor ou no aumento do número de programas, deve antes pensar-se “numa mudança da distribuição de inteligência” (pp.27-28).

Se relativamente à televisão tradicional, à rádio e à imprensa escrita a inteligência se situa no ponto de origem, Negroponte propõe-nos uma deslocação da inteligência, ou parte dela, do emissor para o receptor. Daí que, para o autor, os computadores terão de ser capazes de filtrar e seleccionar a informação, enfim, ser capazes de ler ou ver a televisão por nós ou redigir a informação que nós lhes pedirmos.

Na opinião de Jordi Adell (2004:9), as novas tecnologias da informação e comunicação deslocaram, globalizaram e desmaterializaram a informação.

Ao situá-la no “ciberespaço”, esse universo constituído por todas as bases de dados e por todos os computadores interligados entre si, as NT libertaram a informação da rigidez e limitações dos suportes materiais, eliminando o tempo de espera que medeia a transferência da mensagem entre emissor e receptor.

As novas tecnologias, incluindo as redes informáticas, alteraram radicalmente as condicionantes fundamentais na comunicação, comprimindo assim o espaço e o tempo, uma vez que os intervenientes não necessitam de coabitar o mesmo espaço e o mesmo tempo.

Nas palavras de Júlio Cabero Almenara (2006:3), um dos grandes desafios das novas tecnologias reside no facto de elas proporcionarem aos utilizadores a possibilidade de acederem à informação disponível nas bases e bancos de dados existentes dentro e fora do país, nas melhores condições técnicas e no menor tempo possível.

Ainda relativamente ao hipertexto e ao hipermédia, Almenara refere que o primeiro consiste num sistema de organização e armazenamento da informação a que se pode aceder de forma não sequencial; hipermédia está incluído no hipertexto, incorporando outros meios adicionais, onde confluem diferentes sistemas simbólicos. Daí que o acesso se possa fazer a partir de diferentes trajectórias e com recurso a códigos diferentes.

António R. Bartolomé Pina (2004) é de opinião que se deve preparar o indivíduo ao nível da análise, interpretação e compreensão da imagem, reconhecendo a pouca importância dada à formação dos alunos neste domínio, apesar do desenvolvimento do pensamento visual poder ser realizado a partir de múltiplas actividades.

Apesar de, nos primeiros anos da escolarização, a imagem estar presente na comunicação/expressão da criança, a construção de mensagens visuais, nas fases

subsequentes, vai perdendo importância, não sendo valorizada no processo de avaliação por parte dos docentes.

Esta preocupação ganha ainda mais sentido, quando, de acordo com este investigador, os suportes de informação evoluem para os sistemas multimédia, em que a imagem ganha cada vez maior importância.

Ainda de acordo com Bartolomé Pina, verifica-se que a imagem adquire cada vez mais preponderância, e que grande parte da população a privilegia como fonte de informação.

Para Joan Ferrés (1994), a televisão representa, nos países industrializados, a terceira actividade em que os adultos dispõem mais tempo.

Para além dos modelos específicos de formação, o Grupo Recerca enuncia ainda outras possibilidades das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) relativamente à educação, enfatizando as potencialidades da vídeo-conferência, do correio electrónico e do trabalho cooperativo, enquanto meios de formação aberta.

As potencialidades oferecidas pelas TIC são inúmeras, de que se destacam a flexibilidade dos processos de aprendizagem, dada a possibilidade de se adaptarem aos ritmos de aprendizagem e necessidades dos formandos e níveis de formação; a facilidade de adaptação às mudanças; a facilidade de acesso aos conteúdos necessários; a possibilidade de se aceder a níveis de desenvolvimento e aprofundamento dos conteúdos; a facilidade de acesso à informação sem quaisquer limitações de natureza temporal e espacial; a facilidade de interacção com grandes audiências, etc..

Para Jesus Salinas (2004:3-12), as redes influenciam, não só os indivíduos enquanto sujeitos da aprendizagem, mas também as organizações enquanto agentes que a promovem, configurando-se, deste modo, novos sistemas de ensino.

Ao propor a criação de um “ciberespaço educativo” para o ensino superior, eliminando-se as barreiras do espaço físico e também do tempo, permite-se a criação de “outros lugares educativos” e de novas relações de aprendizagem, de que os conceitos de aula virtual (campus virtual, classe electrónica) são a expressão materializável, e que os mais fervorosos adeptos da descolarização designaram de “aula sem muros”.

A este propósito, vale a pena determo-nos um pouco sobre um dos cenários para o futuro da escola, apresentados pela OCDE (2001:91-94) e designado de “Learner

networks and the network society”, que se caracteriza pela desinstitucionalização e desmantelamento dos sistemas regulares de ensino. Este cenário é consequência, por um lado do descontentamento geral relativamente à escola - nuns casos por reflectir excessivamente as estruturas sociais e económicas desiguais, noutros por ficar aquém daquilo que seria desejável em termos de expressão das diferentes culturas – e, por outro lado, pelas possibilidades oferecidas pela Internet e pelo consequente desenvolvimento das novas tecnologias, associadas ainda a uma significativa redução dos custos com a educação.

Configurada como uma comunidade em rede e à distância, alicerçada na cooperação, capaz de promover a diversidade e assegurar a igualdade, segundo os seus defensores, este cenário pode deixar de fora todos aqueles cujas expectativas de inserção e mobilidade social são procuradas na escola tradicional e também aqueles, indivíduos e comunidades, que não participam activamente na sociedade network.

Estruturando-se a aprendizagem numa base individual, ou mesmo através de redes de aprendizes, e admitindo-se as suas virtualidades em termos de formação contínua e aprendizagem ao longo da vida, como assegurar a formação dos primeiros níveis de ensino, em que a socialização se reveste de grande acuidade, se se admitisse a hipótese da desestruturação da escola e a dissolução do corpo docente?

De acordo com Perelman, citado por Jordi Adell (2004), os recursos financeiros utilizados na educação pública deviam ser canalizados para o desenvolvimento de tecnologias para a aprendizagem, prognosticando a morte lenta da escola. Perelman parte do princípio de que a aprendizagem é um processo “transhumano”, assente numa estrutura constituída por “cérebros artificiais, redes neuronais e sistemas expert” (pp.12-14), interagindo com os alunos.

Esta perspectiva reducionista da educação, parte do pressuposto de que a educação se esgota na informação, confundindo-se os conceitos de “informação” e “conhecimento”.

Como sublinham Carlos Correia e Irene Tomé (2007:11-14), referindo-se ao estudo do Center for Educational Research and Innovation (CERI), da OCDE acerca dos possíveis cenários dos sistemas escolares no Séc. XXI, são estabelecidas três categorias, cada uma delas com dois cenários possíveis.

Os autores referem ainda que, de acordo com os investigadores do CERI, nenhum dos cenários se concretiza na sua totalidade, tendo cada um deles um peso relativo, em função da situação económica e social do meio em que a escola está integrada.

Na base das categorias a seguir identificadas, os peritos da OCDE adoptaram, como referem Carlos Correia e Irene Tomé (2007:12), as seguintes variáveis: *Atitudes e apoio político; objectivos e funções; organização e estruturas; dimensão geopolítica e força de trabalho dos professores.*

Na 1ª categoria, em que se prospectiva o ***Desenvolvimento do modelo do sistema escolar vigente***, são propostos dois cenários possíveis, traduzindo-se o primeiro no *fortalecimento do sistema burocrático escolar* e o segundo no *Reforço do modelo de mercado para as escolas*.

Se, no primeiro, se reforça o modelo de escolas vigente, podendo a escola pública “evoluir dentro de um modelo altamente burocrático, dispondo de um corpo docente conceituado e dependente dos impostos dos cidadãos”, já no segundo cenário se perspectiva o reforço da escola privada, dependente dos desafios do tecido económicos e sociais.

Na 2ª categoria, prospectiva-se o ***reforço do sistema de ensino aprendizagem***, em que, num dos cenários, a escola se constitui como *pólo centralizador da comunidade onde está inserida* e, no outro, a escola é *entendida como entidade de escolaridade exclusiva de excelência*. Se, neste cenário, as escolas se centram na especialização e aprofundamento de competências em áreas de excelência, já naquele se assiste a um reforço do papel da escola que, para além das suas responsabilidades ao nível da instrução e da difusão dos saberes, acresce outras “responsabilidades sociais nas áreas da cidadania do apoio a actividades complementares”.

Na 3ª e última categoria, prospectiva-se a ***desagregação do conceito de escola***, tal como a conhecemos, em que num dos cenários a aprendizagem se centra em redes de aprendentes e na sociedade em rede, cujo ensino e espaço aula são ainda partilhados por professores e máquinas e num outro, a situação mais extrema, se prevê a escola sem edifícios e sem professores, confinando-se apenas no acesso à internet.

Como referem Carlos Correia e Irene Tomé existe um denominador comum presente nas três categorias e respectivos cenários o qual se traduz no papel

preponderante que as tecnologias da informação e da comunicação desempenherão em todas elas.

Salinas refere ainda que as redes interactivas de telecomunicações estão a ser utilizadas de diferentes maneiras, como por exemplo a partilha de recursos e informação na implementação de projectos comuns, embora de lugares diferentes; ou a realização de cursos on-line em substituição de aulas presenciais; em experiências de educação à distância, promovendo-se a relação entre docentes e alunos e estes entre si num processo de aprendizagem em cooperação.

Daí que este investigador seja de opinião que as novas tecnologias de informação e comunicação melhoram a aula convencional, pelo que a reformulação do currículo e dos métodos de ensino e o treino dos professores e alunos sejam decisivos, sob pena de se pôr em causa a viabilidade e perdurabilidade das tecnologias da comunicação.

As instituições tradicionais de ensino, ao constituírem-se como simples nós de uma rede mais complexa, abrem espaço para que os seus alunos/utilizadores se movimentem no “ciberespaço” segundo coordenadas mais flexíveis e acedam a uma diversidade de serviços que de outro modo não seria possível.

De acordo com A. Romiszowski (1994), citado por Salinas (2004), são vários os serviços a que os utilizadores podem aceder através das telecomunicações, podendo agrupar-se em quatro categorias, assim sintetizadas: Comunicação, entretenimento, motivação e educação. Para Jesus Salinas, a diversidade de serviços disponíveis no campus virtual a que os utilizadores podem aceder, independentemente do cenário de aprendizagem em que se encontrem pode incluir-se em algum dos seguintes grupos: serviços de informação geral; serviços de informação especializada, intercâmbio de novos conhecimentos resultantes da investigação e da prática profissional; colaboração na resolução de problemas e na melhoria de atitudes e cooperação na criação de novos conhecimentos.

Salinas define ainda como redes de aprendizagem o entrelaçamento de pessoas, instituições e tecnologias, que se propõem promover um projecto de educação/formação em comum, em que os alunos/utilizadores acedem aos materiais de aprendizagem disponíveis, independentemente da instituição a que pertencem, estabelecendo-se uma interacção entre professores e alunos.

Contudo, sublinha que o elemento mais importante nas redes de aprendizagem é o factor humano, a partir do momento em que se propõe partilhar os recursos educativos e a cooperar na sua criação.

Refira-se ainda que, na opinião deste investigador, a ideia de que a comunicação humana é exclusiva do ensino presencial começa a ser posta em causa, na medida em que o diálogo em simultâneo, através do recurso a computadores interligados, pode proporcionar uma comunicação muito mais próxima.

Daí que, para Salinas, nem o contacto pessoal entre docente e aluno é sinónimo de uma relação didáctica mais directa, e, por conseguinte, o apoio ao aluno é mais efectivo, nem o ensino à distância, embora mediado pelas novas tecnologias, pressupõe que o processo de aprendizagem fique exclusivamente nas mãos do aluno.

Salinas é ainda de opinião que alguns dos conceitos específicos da classe tradicional (presencial), mas que não estão presentes nos sistemas tradicionais de ensino à distância, podem ser repensados quando se recorre às redes de aprendizagem, redesenhando-se uma nova configuração de aprendizagem, melhorando-se assim as debilidades de um ou outro sistema de ensino tradicional (presencial ou à distância).

Se com os meios electrónicos, se produziu uma enorme explosão da informação, não é menos verdade, que associado a essa explosão, se produziu um aumento significativo do ruído na comunicação.

Na opinião de Jordi Adell (2004) a quantidade de informação de que dispomos é hoje maior do que nunca, contudo interroga-se sobre se estaremos melhor informados. Daí que o problema com que nos debatemos actualmente já não é tanto conseguir informação, mas antes seleccionar aquela que consideramos relevante, evitando a saturação e a “sobrecarga negativa” (pp.8/22).

Conforme refere Irene Tomé (2003:37), “face ao dilúvio que os mass media diariamente despejam sobre os nossos olhos e ouvidos”, diversos laboratórios de investigação no domínio das novas tecnologias procedem a pesquisas relacionadas com a circulação da informação e com a sua filtragem.

Na opinião de vários autores, os meios electrónicos têm contribuído para alterar a nossa forma de perceber a realidade. Entre os seus efeitos, Jordi Adell sublinha a dispersão e diminuição da atenção, a predominância de uma cultura fragmentada ou de “mosaico”, sem o desenvolvimento e a profundidade desejáveis. Para este autor, o

impacto dos meios de comunicação de massas criou o que se tem designado de “indústria da consciência” (2004:8/22), por via da manipulação da realidade e da sua configuração, de acordo com os interesses daqueles que controlam e detêm esses meios.

Jordi Adell sublinha denodadamente a distinção entre informação e conhecimento, definindo este como a interiorização daquela e a sua consequente integração nas estruturas cognitivas do indivíduo.

Daí que os professores, mais do que fontes de informação, devem, sobretudo, em ambientes ricos em informação, facilitar e orientar as aprendizagens, ajudar na procura da informação mais adequada, desenvolver nos alunos hábitos e destrezas na pesquisa, selecção e tratamento da informação.

Tendo em conta que o objectivo do estudo consiste em compreender como se pode estruturar um currículo para o ensino das Artes Visuais no contexto do ensino superior na União Europeia, analisar-se-ão detalhadamente, tanto quanto possível, no capítulo seguinte, os objectivos gerais do Processo de Bolonha e suas implicações face à adesão das instituições de ensino superior à sua implementação e consequente adequação dos cursos a esse Processo.

### **3 – Sobre a implementação do Processo de Bolonha**

#### **3.1 – Considerações gerais**

Qualquer proposta curricular na área das artes visuais terá necessariamente de ser configurada tendo em conta os objectivos da ***mobilidade, empregabilidade e competitividade*** enunciados na Declaração de Bolonha.

Adverta-se, contudo, que o ponto de partida para a construção de qualquer matriz curricular não poderá ignorar a tradição do modelo de organização curricular em Portugal, como se se partisse agora do nada.



Tendencialmente estruturado de forma atomizada e hierarquizada, pela adição de novas disciplinas, muitas das vezes de acordo com lógicas de natureza corporativa, o currículo torna hoje mais difícil qualquer tentativa de integração e articulação das aprendizagens.

Carlos Ceia (s/d:4), relativamente ao processo de reformulação de todas as licenciaturas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, na sequência do desafio lançado pelo antigo reitor, professor Sousa Lobo, tomando como referência “o melhor dos modelos norte-americanos” e o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS), acentua, entre os objectivos gerais da reforma curricular, a necessidade de se abandonar a “concepção linear, rígida, fechada e departamental de cada licenciatura, substituindo-a pelo princípio da abertura, flexibilidade e comunicabilidade interdepartamental de percursos”.

Foram-se redesenhando espaços, configurando quadros de docentes, restabelecendo relações de força e reforçou-se ainda mais a parcelização e a desestruturação dos saberes, o que inibe ainda mais qualquer tentativa de mudança mais arrojada.

De um modelo de ensino centrado no docente enquanto transmissor do conhecimento, e cujo tempo de aprendizagem se esgota no contexto da sala de aula, fazendo-se apelo à capacidade mimética de retenção e conservação do saber por parte dos alunos, em detrimento da produção, o que levou do ponto de vista da representação social a valorizar o saber teórico relativamente ao ensino prático, propõe-se agora um modelo centrado no aluno, capaz de estimular a iniciativa, a autonomia, o espírito de cooperação e o sentido da descoberta.

A este propósito, vale a pena atender à observação da Comissão Especializada do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) para a Educação e Formação Inicial, Pós-Graduada e Permanente (Junho 2004:14) acerca do regime de créditos em vigor nas universidades portuguesas, desde 1980 (Dec. Lei nº.173/80 de 29 de Maio), em que o saber teórico prevalece sobre o ensino prático e laboratorial.

Este regime de créditos valoriza excessivamente as aulas teóricas (uma unidade de crédito corresponde a 15 horas de aulas teóricas), no pressuposto de que o processo de ensino se esgota no tempo de contacto entre o professor – enquanto depositário do

conhecimento – e o aluno, por oposição às aulas práticas, em que um total de 40 horas lectivas perfaz apenas um crédito.

Tal modelo de ensino tem conduzido a uma atitude passiva por parte do aluno, desincentivando o desenvolvimento do sentido crítico, do espírito de pesquisa e de autonomia, contrariando aquilo que Roberto Carneiro designa por “cultura aprendente” (2000:2).

Refere o autor que esta deve alicerçar-se “na curiosidade, na pesquisa pessoal, no sentido do risco e no gosto pela apropriação do novo” (p.2).

Em termos de síntese, o CRUP reconhece que as universidades foram durante séculos os principais repositórios do conhecimento, o que explica, julgamos nós, o grande pendor dado às aulas teóricas, determinante para a assunção de um modelo de ensino centrado no professor, cujo paradigma não é hoje compaginável com o papel das novas tecnologias da informação e comunicação, enquanto instrumento de acesso ao conhecimento.

Rompe-se com a delimitação da sala de aula enquanto espaço privilegiado de aprendizagem, reconhece-se a multiplicidade de fontes de conhecimento e propõe-se ao aprendente uma maior participação na construção das suas aprendizagens, devendo a avaliação reflectir todo o esforço dispendido.

Pedro Lourtie (2001:4-10), enquanto relator do relatório encomendado pelo Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha como contributo para a reunião de Praga, em Maio de 2002, dos ministros que tutelam o ensino superior dos países subscritores da Declaração de Bolonha em Junho de 1999, enuncia alguns factores ou objectivos instrumentais para atingir os objectivos gerais da **empregabilidade**, da **competitividade** e da **mobilidade**, que visam a construção do Espaço Europeu do Ensino Superior, assim sintetizados: *legibilidade e comparabilidade dos graus; reconhecimento das qualificações; garantia da qualidade e acreditação das formações; informação clara sobre os objectivos e resultados da aprendizagem e disseminação do conhecimento.*

Sublinhe-se, contudo, que o ensino superior tem, para além dos objectivos atrás enunciados, objectivos mais transversais que têm que ver com o desenvolvimento social, humano e cultural comum, salvaguardando-se a especificidade de cada país.

Analise agora, de forma mais pormenorizada, cada uma das metas da Declaração de Bolonha e cada um dos instrumentos que permitem atingi-las.

### **3.2 – Empregabilidade**

Sendo a empregabilidade uma das metas a atingir e a que tem merecido menor consenso e maiores dificuldades em definir – sublinhe-se que algumas instituições não colocam aquela como o objectivo central das suas formações - impõe-se que o conceito seja suficientemente clarificado, sob pena de ser entendido numa perspectiva redutora, conduzindo as instituições de ensino superior a orientar a sua formação segundo a lógica exclusiva do emprego.

Carlos Ceia (s/d:2), citando Guy Hangh e Christian Touch, é de opinião que a configuração dos cursos não pode orientar-se apenas em função da lógica do emprego, embora seja compreensível que essa seja uma preocupação de todas as instituições de ensino superior.

De acordo com o relatório Trends II, citado por Pedro Lourtie (2001:4-10), apesar da predominância de graus de bacharelato com orientação profissional, persistem ainda algumas qualificações entendidas apenas como patamares para prosseguimento de estudos.

Apesar da tendência das formações ser orientada para o acesso ao mercado de trabalho no final do 1º ciclo, verifica-se ainda nalguns países a existência de formações longas que, embora com orientação profissional, conduzem directamente ao grau de mestre.

A opinião da Comissão Especializada para a Educação e Formação Inicial, Pós-Graduada e Permanente do CRUP (2001:20), tomando como referência o levantamento efectuado pela SEFI (Associações profissionais de engenharia), junto dos países que têm o 1º. Ciclo de 3 anos a funcionar, é a de que esta qualificação não tem relevância para o mercado de trabalho, não satisfazendo, por conseguinte, o requisito da empregabilidade. Estão neste caso a Itália, a Holanda e a Estónia.

Ainda de acordo com o CRUP, quer as organizações representativas das escolas universitárias de engenharia (CESAER), quer as associações profissionais (SEFI), insistem e defendem a “manutenção da formação longa integrada” conducente ao grau de mestre (2º ciclo).

Veiga Simão, Sérgio Machado dos Santos e António de Almeida Costa (2004) fazem referência à importância e relevância do grau do 1º ciclo para o mercado de trabalho que constituiu o motivo central do seminário de Helsínquia, em 16 e 17 de Fevereiro de 2001, onde se acentuou a necessidade de coexistência de **formações de pendor profissionalizante** e de **formações de carácter mais científico**, no 1º ciclo, e ambas com relevância para o mercado de trabalho.

Tal deve-se, na opinião dos autores, ao facto do mercado de trabalho tanto requerer formações que pressupõem a aquisição de conhecimentos e técnicas muito específicas que satisfaçam de forma mais imediatista as necessidades emergentes, a cada momento, do mundo do trabalho, a par de formações científicas mais sólidas, com um espectro de competências mais lato.

A diversidade de formações foi acentuada na cimeira de Praga (29 de Maio de 2001), sublinhando-se a necessidade dos programas de estudo serem enformados de acordo com a qualidade académica e a sua relevância para uma empregabilidade duradoura.

Importa ainda sublinhar que, de acordo com Pedro Lourtie (2001:4-10), a compreensão da expressão “pertinente para o mercado laboral europeu”, não significa que os programas sejam orientados para o exercício de uma profissão específica. Contudo, a emergência de bacharelatos e mestrados de orientação profissional é muito significativa.

Também na convenção das instituições de ensino superior, que teve lugar em Salamanca, em Março de 2001, o tema da “empregabilidade no mercado de trabalho europeu” (Lourtie, ano 2001:6/10) foi objecto de discussão, tendo sido reconhecida a preocupação das universidades na preparação dos seus alunos para o mercado de trabalho.

Daí que o papel das instituições na transparência e reconhecimento das qualificações através da explicitação dos objectivos e resultados da aprendizagem, traduzidos em termos de conhecimentos, capacidades e competências, de forma que

sejam compreensíveis quer para os estudantes, quer para os potenciais empregadores, seja fundamental.

Veiga Simão, Sérgio Machado dos Santos e António Almeida e Costa, ao reforçarem o princípio da diversidade das formações, sustentam que, através de percursos académicos diferenciados, podem ser atingidos os mesmos objectivos de aprendizagem, ou, pelo menos, objectivos comparáveis.

O objectivo da empregabilidade tem suscitado algumas dificuldades de definição. De acordo com José Ferreira Gomes (2003:33), ele significa, para as universidades, “a aquisição de competências de inovação e liderança”, sublinhando algumas dificuldades quanto à obtenção de consenso acerca da configuração curricular que consubstancie o desiderato da empregabilidade.

O autor, fazendo apelo da perspectiva integrada, defende ainda que a *qualidade académica e a empregabilidade* são duas dimensões conciliáveis e que devem ser desenvolvidas, quer no 1º, quer no 2º ciclo de formação.

Importa aqui deixar explícita a perspectiva daqueles que entendem haver uma distinção entre as competências que são relevantes para o mercado de trabalho e as que estão associadas à qualidade académica, sendo estas concentradas e desenvolvidas no 2º ciclo (mestrado) e aquelas mais associadas ao 1º ciclo.

Jorge Gonçalves e outros (2003:29) consideram ser difícil dar uma formação profissionalizante em determinadas áreas científicas (Medicina, Direito, Arquitectura e Ciências Farmacêuticas) ao fim de 3 anos, pelo que se interrogam sobre a necessidade de se saber se a designação deve ser entendida em sentido lato ou restrito.

Isto porque, se a definição de *profissionalizante* for entendida em sentido lato, ou melhor, se significar a preparação dos indivíduos para a cidadania e para *uma vida profissional*, então o ensino superior deve orientar-se no sentido da preparação dos cidadãos para os desafios com que as sociedades modernas se debatem a cada momento.

Entendida num sentido restrito, significa dotar os formandos de competências científicas e técnicas para o desempenho de uma profissão, num período mais curto – no mínimo de 3 anos – o que até agora tem sido feito, sobretudo em muitas universidades, em cinco ou seis anos, o que obrigará as instituições acreditadoras (ordens e associações profissionais) a reverem a acreditação profissional, de acordo com as competências adquiridas em cada um dos ciclos de formação.

Para José Ferreira Gomes, conciliar a relevância e a qualidade da formação com o objectivo da empregabilidade, tendo em conta a duração do 1º ciclo de formação pode ser o desafio mais estimulante das reformas curriculares a terem lugar por imperativo da Declaração de Bolonha.

Este desafio ganha ainda maior significado quando as formações, na generalidade das instituições de ensino superior portuguesas, são tradicionalmente longas.

Também António Almeida e Costa (2003:167) sublinha, a este propósito, a necessidade de coexistência de formações de diferente natureza, umas de pendor eminentemente profissionalizante, e outras de natureza mais académica e científica, no pressuposto de que ambas são relevantes para o mercado de trabalho.

Se aquelas requerem uma formação mais imediatista, por via da aquisição de conhecimentos e técnicas orientadas para uma *imediata produtividade*, estas pressupõem uma *formação científica mais sólida*, traduzível através do desenvolvimento de *capacidades e atitudes*, requeridas pelas mais diferenciadas profissões.

Ainda de acordo com Pedro Lourtie, verifica-se uma enorme variedade de designações de graus, e até de programas, que tornam difícil compreender, sobretudo por parte daqueles que não estão familiarizados com o ambiente académico, qual ou quais os tipos de competências e conhecimentos que são relevantes para o exercício de uma determinada actividade. Daí que o autor insista na necessidade da clarificação dos resultados de aprendizagens por parte das instituições, permitindo assim uma maior compreensão e legibilidade por parte dos estudantes, das famílias e dos empregadores.

Daí que este autor acentue a necessidade de se compreender, à escala europeia, não apenas os perfis de formação e a natureza da educação, mas também os conhecimentos, as capacidades e as competências que facilitem a empregabilidade, fazendo deste objectivo uma prioridade das instituições de ensino.

O *Suplemento ao Diploma*, cuja iniciativa de criação partiu do conselho de ministros da CEE, em Maio de 1996, pode e deve ser entendido como instrumento de reconhecimento, transparência e de legibilidade das qualificações, quer do ponto de vista académico, quer profissional.

De acordo com a Comissão Especializada do CRUP, os diplomas não fornecem a informação necessária sobre a natureza da formação e o conteúdo dos programas de formação, o nível e a função das qualificações obtidas.

Aliás, foi com este propósito que o Conselho de Ministros propôs à Comissão Europeia a criação de um suplemento ao diploma, tomando-se como base de trabalho as experiências que, neste domínio o Conselho da Europa e a UNESCO já possuem.

Assim, ainda em Dezembro de 1996, por iniciativa da Comissão Europeia, do Conselho da Europa e da UNESCO, foi criado um grupo de trabalho, com o objectivo de apresentar uma proposta de suplemento capaz de promover, no espaço europeu, a transparência e o reconhecimento das qualificações obtidas, sobretudo quando a emergência de novas qualificações de forma cada vez mais efectiva e as permanentes mutações económicas, científicas e tecnológicas aconselham a um constante reajustamento curricular e a alterações das estruturas de educação.

Com este instrumento, o CRUP (2001) é de opinião que “a procura pelo exercício de actividades profissionais na EU, fora do país de origem, fica apoiada por um conjunto de informações que certamente facilitarão a inserção no mercado de trabalho...” (p.14).

O objectivo da empregabilidade não pode estar dissociado do factor qualidade, pelo que se torna imperiosa a implementação de sistemas de garantia de qualidade capazes de gerar a confiança mútua entre as instituições de ensino, os estudantes e os empregadores.

Na conferência de ministros responsáveis pelo ensino superior, que teve lugar em Berlim, em Setembro de 2003, estes “comprometeram-se a apoiar medidas de certificação de qualidade a nível institucional, nacional e europeu...” (p.3/8), pelo que tal meta só se torna concretizável se se adoptarem, no seio do espaço europeu, metodologias e critérios comuns com vista à certificação.

Embora a certificação e a promoção dos sistemas de acreditação de qualidade caibam no domínio da autonomia das instituições, não é menos verdade que os estados membros se comprometeram, a partir de 2005, relativamente aos sistemas nacionais de certificação, a contemplar os seguintes aspectos: “definição das responsabilidades de cada uma das instituições envolvidas; avaliação dos programas ou das instituições, incluindo avaliação interna, avaliação externa, participação dos estudantes e publicação

dos resultados; sistema de acreditação, certificação ou procedimentos comparáveis; participação internacional, cooperação e sistemas de redes” (Set. 2003:3/8).

Sublinhe-se ainda que os ministros propuseram à European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), o desenvolvimento de medidas conducentes à certificação de qualidade.

O CRUP tem uma opinião negativa sobre a eventual constituição de uma agência de avaliação internacional e vê com alguma razoabilidade a criação de agências especializadas por áreas de conhecimento, sem que explicita os seus fundamentos.

Os autores do estudo (Veiga Simão e outros, 2004) *Bolonha: Agenda para a Excelência* são de opinião que o direito dos cidadãos circularem e se estabelecerem no espaço comunitário só se efectiva ou consubstancia através da simplificação e agilização do reconhecimento dos diplomados, dos seus títulos académicos e profissionais. Daí que a avaliação deva ter em conta a adopção dos mesmos indicadores e os critérios e metodologias utilizados devam ser aceites e partilhados por todas as instituições de ensino superior.

Não se pretendendo aqui objectivar os conceitos de *avaliação* e *acreditação*, os autores são de opinião que é cada vez mais difícil definir os limites de cada um deles, dado que, cada vez mais, se inter cruzam, constituindo-se ambos “como duas faces complementares da garantia de qualidade”. Daí que tenha hoje mais sentido e seja mais consensual falar-se em *sistemas de garantia de qualidade* (Simão e outros, 2004:cap.9,p.2).

Veiga Simão, Sérgio Machado dos Santos e António Almeida e Costa insistem na necessidade de dar expressão aos desafios propostos na Lei 1/2003, sobre a avaliação, e que vão de encontro aos objectivos enunciados e fixados na Cimeira de Berlim.

Chamam ainda a atenção para os exemplos dos países nórdicos, relativamente às “redes regionais de agências de avaliação” (2004:cap.9), os quais deveriam merecer especial atenção por parte das instituições de ensino superior portuguesas.

Conscientes da permanente evolução tecnológica e científica – as descobertas científicas sucedem-se a um ritmo vertiginoso –, torna-se cada vez mais difícil identificar quais os conhecimentos considerados relevantes, no futuro, para o mercado de trabalho.



Pedro Lourtie (2001:8) faz apelo para “uma educação científica sólida e alargada, a capacidade para aplicar o conhecimento e para aprender competências transversais”.

Julgamos ser pertinente, a este propósito, lembrar Margarida Ramires Fernandes (2000:32) que sublinha a perda do estatuto de privilégio da ciência quanto à legitimação do conhecimento, uma vez que se desenvolveram outras formas de racionalidade, apesar do “acelerado desenvolvimento científico e técnico como nunca antes se observou”.

De acordo com Habermas, citado por aquela autora, a passagem para a pós-modernidade foi acompanhada por um clima de incerteza e de descrença na universalidade do conhecimento, rejeitando, por conseguinte, as distinções entre a subjectividade e a objectividade.

Face a estes pressupostos, uma questão se nos coloca: como compatibilizar a exigência de uma formação cada vez mais especializada, orientada para a empregabilidade, com uma formação científica mais sólida?

Para Hargreaves (2000:10), o processo de ensino e aprendizagem deve ser reorganizado “à volta das novas competências de criatividade, invenção, comunicação, resolução de problemas, trabalho em equipa e aplicação do conhecimento”.

### **3.3 – Mobilidade**

Sendo a mobilidade um dos grandes desafios da Declaração de Bolonha, o qual tem merecido o apoio unânime, conforme relatório de Pedro Lourtie para a reunião dos Ministros de Educação, em Praga (Maio de 2001), impõe-se assegurar a prossecução de alguns objectivos instrumentais, sem o que não será possível atingir aquele desiderato.

Embora a Declaração de Bolonha acentue, como prioridade, a mobilidade dentro da Área Europeia do Ensino Superior, não significa que ela não deva ser encarada muito para além das fronteiras comunitárias.

Na reunião de Praga, foi enfatizada pelos Ministros da Educação, a necessidade de se simplificarem os processos de reconhecimento de forma eficiente e justa, respeitando-se a especificidade inerente às qualificações.

Para Pedro Lourtie, o desenvolvimento da confiança nas qualificações atribuídas por outras instituições, quer nacionais quer europeias, está dependente da assunção da *avaliação da qualidade*, pelo que se torna imprescindível o conhecimento dos processos de avaliação de cada país, e a sua validade deve ser reconhecida por todas as instituições de ensino superior.

De acordo com este autor, tem sido prática habitual no nosso país centrar as equivalências nos conteúdos das disciplinas, desprezando-se o reconhecimento das competências adquiridas, o que contraria, não só o espírito de Lisboa sobre reconhecimento, mas também os ideais da Declaração de Bolonha.

Lourtie acentua que o reconhecimento das qualificações adquiridas e dos períodos de estudo efectuados, é fundamental para assegurar a mobilidade, pelo que os princípios da **confiança mútua** entre as instituições e da **flexibilidade** – já que os planos de estudos e programas não têm de ser estritamente iguais, nem é desejável que isso aconteça, sob pena de se pôr em causa as especificidades de cada instituição – devem ser dois pilares fundamentais no relacionamento entre as instituições de ensino superior.

Na conferência de Berlim (2003), os Ministros responsáveis pelo ensino superior acentuaram a ideia de que a consolidação da Área Europeia de Ensino Superior está muito associada à dinâmica que se conseguir imprimir à mobilidade dos estudantes, docentes, investigadores e pessoal não docente, pelo que se propuseram criar mecanismos de apoio, através da atribuição de bolsas de estudo e sistemas nacionais de empréstimo.

Também para a The National Unions of Students in Europe (ESIB), (s/d:2-5), a mobilidade deve constituir-se como oportunidade para todos os estudantes, sem excepção, pelo que defendem “a mobilidade dos sistemas de financiamento de estudos”.

De acordo com a opinião da ESIB, a grande maioria dos estudantes europeus, não pode receber bolsas ou recorrer a empréstimos quando estudam no estrangeiro.

Daí que defendam que todos os meios de apoio (financeiros, sociais, etc.) devem ser transferíveis para os países de acolhimento.

Tendo em conta a relevância da adopção do European Credit Transfer System (ECTS), enquanto instrumento de incentivo à mobilidade dos estudantes, os Ministros propuseram a tomada de medidas com vista à implementação do ECTS, não devendo este ser apenas entendido na perspectiva da *transferência*, mas também na de *acumulação* de créditos.

De acordo com o comunicado da Comissão das Comunidades Europeias sobre “o papel das universidades na Europa do conhecimento” (s/d:p.10), a mobilidade dos estudantes, na Europa, fixou-se, em 2000, apenas em 2,3%.

Na convenção sobre o reconhecimento de qualificações, relativas ao ensino superior na região da Europa<sup>4</sup> que teve lugar em Lisboa, em 11 de Abril de 1997, foram enunciados os princípios fundamentais que devem pautar a avaliação das qualificações, enfatizando-se a adopção de práticas e critérios transparentes, coerentes e fiáveis, insistindo-se ainda no pressuposto de que “a decisão do reconhecimento se baseia no conhecimento e na competência sancionados por qualificações de ensino superior” (DR.n.º 76, 1ª série, de 30 de Março de 2000, art.º VI-1).

Também as instituições de ensino superior, reunidas em Salamanca, de cujas conclusões foi relator o Professor Dr. Konrad Osterwald, insistem na necessidade de complementar os instrumentos de reconhecimento, através das orientações da Convenção de Lisboa, do Suplemento ao Diploma, dos ECTS e das redes NARIC/ENIC.

De acordo com Jette Kirstein (1999:23), “A Third important instrument for international academic recognition and mobility in the national information centres which have been established in the context of the EU (the NARICs) and the Council of Europe/UNESCO (the ENICs) which can provide official information on higher education systems, ...”

Na convenção de Salamanca, são propostos dois tipos de mobilidade, sendo um designado por *mobilidade horizontal*, em que um estudante frequenta por um ou dois semestres uma outra instituição, regressando depois à sua instituição de origem para concluir o curso, e outro designado por *mobilidade vertical*, em que o estudante termina numa instituição um ciclo de estudos e depois sai para uma segunda instituição para

---

<sup>4</sup> Diário da República, n.º.76, 1ª.série, 5-02-2003, *Convenção sobre Reconhecimento de Qualificações*.

continuar os seus estudos. O momento mais oportuno para mudar de instituição é, de acordo com as conclusões da convenção, após a conclusão de um ciclo.

Ainda relativamente ao reconhecimento das qualificações e períodos de estudo, Carlos Ceia (s/d:5) sublinha que, embora a convenção de Lisboa forneça as bases para o reconhecimento das qualificações de ensino superior, designadamente “qualificações de acesso, períodos de estudo e qualificações finais”, considera que a adopção generalizada de “uma unidade de estudos elementar coerente”, como o sistema de transferência e acumulação de créditos é o procedimento adequado para o reconhecimento de qualificações e períodos de estudo.

Para Adriano Moreira (2005:2) a “estrutura europeia de qualificações” é configurada e alicerçada no triângulo: estrutura de graus; sistema de créditos e garantia de qualidade.

Sendo o ECTS unanimemente reconhecido como facilitador da mobilidade, ele levanta, na opinião de Pedro Lourtie, algumas questões com grande acuidade, relativamente à coerência das formações. A obtenção de um grau ou diploma não pode ser a soma apenas de um conjunto de créditos sem qualquer correspondência com uma determinada área ou nível de formação. Daí que o autor acentue a necessidade de se definirem *descritores* dos créditos, ou seja, descritores dos resultados de aprendizagem.

Ao contrário do que tem sido, ou foi, habitual em Portugal, conforme referência anterior, em que o sistema de créditos utilizado nas universidades reflectia apenas as horas de contacto, o ECTS traduz fundamentalmente a carga de trabalho, a exemplo das unidades de crédito do ensino à distância.

Para Ana Mafalda Dourado (Janeiro de 2002), o sistema de créditos ECTS deve ser entendido numa perspectiva global, pelo que as instituições de ensino devem ter em conta a sua articulação com as suas congéneres, com o mercado de trabalho, com as associações profissionais e com a sociedade civil.

Pedro Lourtie, na sua intervenção no seminário internacional de Leiria sobre os sistemas de acumulação e transferência de créditos (2004:2-9), é de opinião que o sistema baseado no ECTS, “poderia permitir a acumulação e facilitaria a comparação dos graus”.

Na opinião de Ana Mafalda Dourado (Janeiro de 2002), o sistema ECTS foi inicialmente implementado no âmbito do programa ERASMUS, entre 1988 e 1995, em

cinco áreas científicas (Gestão e Administração, Química, História, Engenharia Mecânica e Medicina), envolvendo 145 instituições de ensino superior da União Europeia e dos Estados Unidos.

Posteriormente, entre 1995 e 1997, foram abrangidas outras áreas científicas, envolvendo instituições universitárias e não universitárias.

No ano seguinte (1998), o número de instituições que se candidataram à aplicação do sistema ECTS foi bastante significativo (722), tendo sido criada, nesse ano, a rede ECTS-Helpines, com o objectivo de apoiar a implementação do sistema ECTS.

Assinalaram-se, como vantagens para os estudantes, a participação dos alunos em cursos estrangeiros com os estudantes locais, a inserção na vida académica do país de destino e ainda o reconhecimento da formação em países estrangeiros.

Também para as instituições, a introdução do sistema ECTS obriga a uma maior transparência dos currículos, facilitando o processo de reconhecimento das disciplinas feitas, mediante o acordo prévio sobre o conteúdo dos programas com as instituições de destino ou hospedeiras.

Sublinhe-se ainda que o ECTS deve pressupor a articulação de três aspectos fundamentais: “a estrutura curricular, os resultados de aprendizagem esperados e o esforço do aluno” (Ana Dourado, Janeiro 2002:10).

Lourtie sublinha ainda que a Declaração de Bolonha refere-se à aquisição de créditos fora do contexto do ensino superior, em especial à “aprendizagem ao longo da vida” (p.8/12), pelo que esta constituirá um desafio a assumir no contexto da área Europeia do Ensino Superior. O autor enfatiza ainda a necessidade de se definirem, por áreas de conhecimento, “níveis de referência comuns europeus” (p.3/12).

Volker Gehmlich, da Fachhochschule Osnabruck (2004:2-9), reforça a ideia de que o ECTS deveria, não só abranger o ensino superior, mas ser também extensivo à educação de adultos, ao treino vocacional e profissional e à aprendizagem ao longo da vida. O autor reforça a ideia de que o ECTS, enquanto sistema de acumulação e transferência de créditos, “pode melhorar a flexibilidade, a escolha, a mobilidade dos estudantes e professores e a promoção da aprendizagem centrada no estudante”. Para Gehmlich, o ECTS, enquanto sistema de *transferência*, garante que os créditos obtidos numa instituição de acolhimento sejam reconhecidos, em termos académicos, pelo

estabelecimento de origem do aluno; já enquanto sistema de *acumulação*, ele tornar-se-á facilitador da aprendizagem ao longo da vida.

O autor propõe ainda um “sistema multi-modal flexível”, o qual permite o registo da aprendizagem. Este consistiria basicamente em “contas de aprendizagem e múltiplos de entrada e saída”, ligando todos os níveis relativos à educação e ao treino.

Adverte, contudo, para a existência de inúmeros problemas que importará ultrapassar, designadamente ao nível da relação entre créditos relativos a “treino vocacional” e créditos académicos, validade e temporalidade dos créditos.

De facto, e como já atrás se fez referência, o saber deixou de ser imutável, pelo que as qualificações são hoje, mais do que nunca, temporalmente limitadas. Daí que os créditos adquiridos se vão inevitavelmente desactualizando.

Assim, a creditação das aprendizagens anteriores (APL – Accreditation of prior learning), no contexto da formação ao longo da vida, e da acreditação da aprendizagem experimental (APEL – Accreditation of prior experiential learning) revestem-se de grande acuidade.

John Konrad (2004), da Universidade Metropolitana de Leeds, aquando da sua participação no seminário internacional de Leiria, fez notar que existem diferentes métodos para a acreditação de adquiridos (APL/APEL), designadamente através da apresentação de portfolios, realização de exames, uso de conselhos de acreditação e que a quantidade de créditos a atribuir deve ter um limite.

Também António de Almeida Costa (2003) reconhece a dificuldade prática em identificar os *conhecimentos, competências e capacidades* detidas pelos indivíduos e a sua correspondência, para efeitos de validação e creditação, na estrutura curricular de um qualquer curso.

O autor adverte para a necessidade de serem observados alguns princípios, sob pena de ser afectada a credibilidade do processo. São eles: objectividade; consistência; coerência; inteligibilidade; equidade.

Salvaguardando estes princípios, propõe que seja feita a comparação entre o “conjunto de adquiridos” do indivíduo e a “organização curricular e programática de um curso” tendo em vista a acreditação das suas capacidades, competências e

conhecimentos, cujo objectivo se traduzirá na frequência ou conclusão do referido curso.

Contudo, A. Almeida Costa é de opinião que a creditação de adquiridos não deve ultrapassar uma determinada percentagem do total de créditos correspondente à atribuição do grau do respectivo curso. Admite que a percentagem máxima se fixe em 50%, relativamente a cursos de natureza profissionalizante, e em 40%, caso se trate de cursos de natureza académica.

Ainda sobre a aprendizagem pela experiência e no pressuposto de que a acreditação e certificação das qualificações são a referência essencial para os empregadores, Ana Mafalda Dourado (Janeiro de 2002:8-9), considera fundamental “o desenvolvimento de sistemas de qualidade para a creditação da aprendizagem ao longo da vida”, insistindo na preocupação de que o conjunto de conhecimentos a deter pelo diplomado deve constituir um todo coerente. Contudo este conjunto de conhecimentos só tem sentido útil e é consequente se for operacionalizado através das competências e capacidades também adquiridas pelo diplomado.

Um outro aspecto enfatizado pela autora reside no princípio de que a aprendizagem (conhecimentos, capacidades e competências) é importante, independentemente da forma como foi efectuada, já que é unanimemente reconhecida a diversidade de contextos de aprendizagem.

Júlio González Ferreras (2004), da Universidade de Deusto, orador no seminário de Leiria, toma como exemplo as linhas mestras do projecto *Tuning Educational Structure in Europe*, cujo objectivo se destina a analisar os problemas inerentes à aplicação do ECTS, embora limitado nalgumas disciplinas, em que se pretende analisar a medição da carga de trabalho do aluno, relativamente aos resultados de aprendizagem. O projecto visa ainda, dentro do espírito de convergência do ensino europeu, definir “os perfis profissionais, níveis, curricula e resultados de aprendizagem usualmente aceites para cada área” (p.3/9).

Ana Mafalda Dourado (Janeiro 2002) tece algumas considerações sobre a aplicação do ECTS, reconhecendo, ao contrário do que se verifica nos países nórdicos, como a Noruega, a Dinamarca e a Suécia, em que o conceito de *workload* está há muito associado ao sistema de créditos utilizado, algumas dificuldades acrescidas no processo

de atribuição de créditos na maioria dos países da comunidade europeia, em consequência da tradição e diversidade dos sistemas de ensino europeus.

Reconhece ainda a existência de algumas dificuldades, tais como “interesses cruzados a nível institucional” (p.12), lógicas de natureza corporativa, dificuldades de consensualização sobre a definição do conceito de *workload e estudante médio*, (p.10), etc..

A autora sublinha que a orientação oficial a adoptar na distribuição dos créditos é a de que sejam quais forem os modelos de atribuição de créditos, eles devem basear-se *na estimativa do trabalho real do estudante* (p.11), tomando-se como referência o estudante médio.

A este propósito, Pedro Lourtie (2001:3-8), relembra que o ECTS, enquanto “sistema baseado na carga de trabalho, não é suficiente”, pelo que é necessário recorrer a outro tipo de descritores dos resultados de aprendizagem.

Apesar de Ana Mafalda Dourado sugerir algumas propostas de aplicação do sistema de créditos, detenhamo-nos apenas na proposta que designa por “Modularização”, e cuja virtualidade assegura, ou pelo menos facilita, a cooperação entre as instituições e enquadra mais adequadamente as possibilidades de formação ao longo da vida.

Tal proposta segue uma perspectiva de abordagem modular e dedutiva, partindo-se da definição de uma matriz global de disciplinas. Contudo, as disciplinas que constituirão um curso, devem responder às preocupações enunciadas pela Declaração de Bolonha, designadamente: Formação em banda larga; relevância do 1º ciclo para o mercado de trabalho; aquisição de conhecimentos e competências capazes de responder aos desafios do mundo moderno; configuração de um 2º ciclo mais especializante; acreditação de conhecimentos, competências e capacidades adquiridas profissionalmente.

Sugere ainda a autora que as disciplinas poder-se-ão distribuir por grupos ou módulos assim definidos:

- ***Módulos de base*** (*disciplinas que determinam a designação do curso*);
- ***Módulos de Suporte*** (*disciplinas que, não determinando o curso, são importantes para a compreensão dos módulos de base*);



- **Módulos de desenvolvimento de capacidades em organização e comunicação** (*capacidade de aprendizagem, trabalho em grupo, gestão de tempo, língua estrangeira...*);
- **Módulos de especialização** (*podem ser mínimos, máximos, opções*);
- **Módulos de CCC transferíveis** (*inclui a experiência de trabalho, disciplinas capazes de estabelecer a ponte entre o trabalho teórico e o mundo laboral, estágios, dissertação, etc.*).

Quanto ao peso de cada um dos módulos e à sua distribuição nos 1º ou 2º ciclos, não estaria tão dependente da área, mas antes do grau de aprofundamento de cada uma das matérias que elas encerram ao longo do curso. Explicando melhor, quanto mais elevado for o nível, maior será o peso e mais aprofundados serão os conteúdos específicos do curso.

Outra das virtualidades que este modelo encerra é o da sua flexibilidade, uma vez que ele permite inúmeras formas de distribuição e responde ao princípio da convergência dos diferentes sistemas de ensino europeus.

Ainda sobre a estruturação dos cursos, vale a pena fazer uma referência, ainda que breve, à proposta do Grupo de Trabalho de Artes Visuais do Conselho de Coordenação dos Institutos Politécnicos (CCISP), (Novembro de 2004:6-9), sobre a implementação do Processo de Bolonha, cuja perspectiva de abordagem segue a estrutura modular.

Respeitando o princípio da diversidade curricular, o grupo de missão é de opinião, a pretexto de “contrariar a lógica disciplinar e atomizada do currículo”, que as disciplinas devem ser agrupadas pelas seguintes categorias: **Estudos Básicos**, *entendendo-se estes como essenciais, estruturantes e, se possível, transversais aos cursos de artes visuais. Estão neste caso a formação básica em artes, a formação em Novas Tecnologias da Informação e formação sócio-cultural*; **Estudos Profissionais**, *relativos à especificidade de cada curso e orientados para o exercício da profissão*; **Estágio/Projecto**, *entendendo-se o estágio pela integração do aluno em contexto real de trabalho. O estágio pode ser substituído por projecto, consistindo este no trabalho desenvolvido na escola e cujo objectivo se centra na sistematização e consolidação das aquisições feitas no âmbito da formação e sua aplicação de forma integrada e*

consequente; **Estudos Complementares**, destinando-se estes a completar ou acrescentar os estudos profissionais ou os estudos básicos.

Os subscritores do relatório sobre a implementação do Processo de Bolonha na Área das Artes Visuais, do CCISP, sugerem ainda, em nome de uma maior flexibilidade do currículo, que os *estudos complementares* sejam substituídos por *estudos opcionais*, deixando-se deste modo às instituições a possibilidade de atenderem às necessidades e preocupações dos alunos e de gerirem de forma mais adequada os recursos disponíveis.

A estrutura por categorias permite ainda, do ponto de vista do grupo do CCISP, “consubstanciar os princípios da compatibilidade e da legibilidade das formações com vista à mobilidade, sem se cair na tentação da uniformidade, da normatividade e rigidez e da fragmentação curricular, mas antes potenciando a diversidade, a flexibilidade e a integração dos saberes” (pp.1-9).

É sugerida ainda uma distribuição dos créditos pelas categorias, cujo peso dos módulos mais específicos, incluindo o estágio/projecto, aumentará significativamente no 2º. Ciclo, ao contrário dos restantes.

Também o grupo de missão para a Área de Artes Plásticas e Design (Setembro de 2004:16-76), designado pela Ministra da Ciência, Investigação e Ensino Superior, enuncia um conjunto de competências académicas, distribuído pelos seguintes grupos ou categorias e que, em nosso entender, segue também a formatação modular: “**Ciências de Base; Ciências da Área Científica; Ciências da Especialidade; Disciplinas Opcionais e Disciplinas Complementares**”.

De acordo com a Comissão Especializada do CRUP (2001), para além de os créditos traduzirem uma determinada quantidade de trabalho, acumulados dentro de um plano curricular coerente, é sublinhado que, associado ao ECTS, embora menos utilizado, está um sistema de classificação baseado numa escala relativa de A a F (fail), em que A é atribuído aos 10% melhores do curso.

Nesta escala, o desempenho do aluno é avaliado, tomando-se como referência o desempenho dos seus pares.

Com o objectivo de se clarificar a natureza dos créditos, é proposto no projecto Tuning que se especifique, para além do tipo (**Core** – núcleo de um currículo; **Related** – disciplina de suporte ao núcleo do curso e **Minor** – disciplina opcional ou subsidiária), o nível das disciplinas (**Básico** – introdução a uma área/tema; **Intermédio** –

*aprofundamento de conhecimentos básicos; **Avançado** – aprofundamento e consolidação adicional de conhecimentos e **Especializado** – conhecimentos e experiências num campo específico)*

A estrutura de graus constitui uma dimensão fundamental na promoção da mobilidade dos estudantes, embora em termos de competitividade deva constituir uma preocupação não menos relevante.

De acordo com Pedro Lourtie (2001), verifica-se alguma dificuldade na obtenção de consenso quanto à adopção de um sistema baseado em dois ciclos principais (graduado e pós-graduado).

Na opinião de Anita Lehtikoinen (Janeiro 2004) a propósito do Seminário Internacional de Helsínquia sobre graus, grande parte dos países europeus já tem, ou pensa introduzir, uma estrutura de graus de natureza bi-etápica, baseada na sequência bacharelato, mestrado e doutoramento.

De acordo com Raffaella Pagani (Dezembro 2002), grande parte dos países da Comunidade Europeia, incluindo os da nova adesão, apresenta uma estrutura de graus, cujo primeiro ciclo (Bachelor) corresponde a 180 créditos e o segundo (Master) a 120 créditos.

Estão neste caso países como a Áustria, Dinamarca, Finlândia, França, Reino Unido, Irlanda, embora nestes três últimos países se verifiquem outras conjugações para além da estrutura 3+2.

Relativamente a Portugal, está-se ainda longe de se obter consenso.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no seu parecer de 31 de Janeiro de 2002, quanto à estrutura de graus, manifesta a sua concordância relativamente à existência de um só grau de formação inicial, avançando com a designação “diploma de estudos superiores”, garantindo-se a possibilidade de creditação dos estudos pós-secundários para efeitos de acesso àquele grau, bem como a creditação da auto-formação, da experiência profissional ou de disciplinas académicas singulares.

Para além da adopção de uma duração padrão para o grau de formação inicial, o CNE é de opinião que a redução do período de formação deve pressupor necessariamente alterações curriculares de natureza qualitativa significativas. Tal redução deve ser sempre entendida à luz do princípio da formação ao longo da vida e da

adoção de um novo conceito de mestrado em articulação com o 1º grau de formação, entendendo-se, por conseguinte, como uma especialização científica ou profissionalizante.

Resulta ainda do parecer do CNE, no quadro da adoção de um único ciclo de formação graduada e da redução do tempo de formação, a constante preocupação em conciliar os princípios da flexibilidade e da diversidade dos percursos académicos presentes na Declaração de Bolonha com a garantia da qualidade dos mesmos.

A existência de um grau único de graduação merece também a concordância do CCISP (s/d:1-6) em substituição dos graus de bacharelato e de licenciatura.

Embora considere que a designação de *Bacharelato* se ajusta melhor ao que entretanto foi adoptado na generalidade dos países europeus, facilitando a comparabilidade entre os diferentes sistemas de ensino superior europeus, em Portugal essa designação esbarra com a representação social mais favorável da licenciatura, sendo esta “mais aceite e consensual em termos institucionais, políticos e sociais” (p.3/6).

Embora o grau único de graduação não deva ter uma duração fixa, como decorre da Declaração de Bolonha, o CCISP, tomando como exemplo os cursos de 3 anos que em Portugal, em diversas áreas de formação, têm permitido com êxito a integração dos diplomados no mundo do trabalho, entende não ser prudente, nestes casos, prolongar o tempo de formação.

Reforça ainda o princípio de que o grau de graduação deverá dar acesso ao exercício da profissão e o grau de doutor não deve constituir condição de acesso à profissão, exceptuando-se os casos da docência no ensino superior e da investigação científica. O grau de mestre só deve ser entendido como requisito de acesso ao exercício da profissão em casos muito excepcionais.

Ainda relativamente aos sistemas de graus, o CCISP é de opinião que o mestrado deve ter duas orientações distintas: num caso, o ciclo de estudos deve ser orientado no sentido do desenvolvimento de competências de investigação científica (mestrados de investigação), e noutro, deve privilegiar-se a formação em termos de especialização profissional (mestrados profissionais). A este propósito, Fátima Morgado (Junho de 2003), dá como exemplo a experiência do Ensino Superior Politécnico Português em que no final de um ciclo de formação de 3 anos, os profissionais em

engenharia se integram com sucesso no mercado de trabalho. Cita ainda a experiência dos cursos de 2 anos (são muito procurados pela indústria francesa, em que os estudantes podem frequentar posteriormente mais um ano, para obtenção do grau de *bachelor*).

Se, para muitos, a obtenção de um título académico, em Portugal, ao fim de 3 anos significa uma *degradação* da licenciatura, para outros, a redução do número de anos representaria para a generalidade das instituições, se não mesmo para todas as instituições públicas, uma perda significativa de receitas com consequências graves para o seu funcionamento.

Em Portugal, parece ser consensual a opção pela designação de licenciatura, em contraponto à grande maioria dos países europeus que optou pela designação de *bachelor*.

Relativamente ao número de anos do grau único de graduação, a ter em conta os pareceres dos grupos de missão do Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior e dos pareceres dos grupos de missão do CCISP para a implementação da Declaração de Bolonha, manifesta-se uma tendência pelos modelos 3+1+1 e 4+1.

A esta tendência não será alheia a orientação da Ministra da Ciência, Inovação e Ensino Superior (Setembro de 2004:4-4), Graça Carvalho, que, para além da garantia do financiamento generalizado do 1º ciclo, admite, em áreas em que se reconheça a necessidade de 4 anos de formação para a aquisição de competências profissionais, o financiamento de mais um ano, designando-se este por “curso de formação complementar”.

Não sendo explicitadas quais as entidades que deverão reconhecer as áreas em que serão necessários 4 anos de formação (ordens, associações profissionais, ministério do ensino superior, instituições de ensino, etc.) e a hipótese de não ser financiado o 2º ciclo - o que levaria a uma diminuição da receitas das instituições de ensino, pondo em causa o seu funcionamento e a qualidade da formação ministrada - acabou também, julgamos nós, por condicionar a opção pelos modelos atrás referidos.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), (Janeiro de 2002:4), considera ser de toda a conveniência tratar a estrutura dos graus por área disciplinar, facilitando a convergência, no espaço europeu, “de um conjunto coerente de objectivos de formação”.

Considera ainda que a acreditação da formação profissional deve ser tida em conta e o envolvimento das Ordens e Associações Profissionais não deve ser descurado.

Este aspecto é de extrema importância, na medida em que as organizações profissionais detêm, nos termos da lei, a capacidade para realizarem a acreditação, exames de acesso à profissão, pelo que vêm acrescidas a sua capacidade de influenciar os currículos.

Para o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), (14 Junho 2004), o primeiro ciclo terá a duração de 4 anos, sendo a designação do grau de licenciado, com formação de banda larga, admitindo-se, no último ano, opções orientadas no sentido de alguma especialização.

O CRUP enuncia algumas vantagens do modelo 3+2 (180+120), de entre as quais se destacam a mobilidade inter ciclos, quer entre universidades e politécnicos, quer entre instituições nacionais e estrangeiras; a flexibilidade em termos de percursos educativos, permitindo a combinação entre áreas distintas no 1º e 2º ciclos ou até mesmo dentro do 1º ciclo.

A adopção, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, do sistema major/minor é disso exemplo.

Ainda sobre as vantagens deste modelo, é apontada a quebra de barreiras entre o ensino politécnico e o ensino universitário, mantendo-se o 1º ciclo de formação mais curto que existe actualmente no politécnico, sabendo-se que este fora abandonado no ensino universitário.

Contudo, o modelo 3+2 comporta, segundo o CRUP, inúmeras dificuldades. A adopção do 1º ciclo de 3 anos pode pôr em causa a qualidade das formações, sobretudo ao nível das ciências básicas, e o esforço exigido às instituições para reconverterem a estrutura curricular de cursos tendencialmente longos para cursos de 3 anos, garantindo-se a coerência e consistência dos ciclos, é bastante significativa.

Por outro lado, impõe-se às ordens profissionais a revisão dos sistemas de avaliação e acreditação profissionais e exige-se uma reavaliação dos actuais mestrados, sobretudo no que respeita à formação de mestres para a investigação.

Acresça-se ainda o receio das instituições pela perda de receitas, em consequência da redução do número de alunos, caso o 2º ciclo venha a ter um tratamento diferenciado, em termos de financiamento, relativamente ao 1º ciclo.

O CRUP alerta ainda para a reduzida empregabilidade que se tem verificado em países, como a Itália e Eslováquia, em que já há graduados de um 1º ciclo de 3 anos.

Seria pertinente saber quais têm sido as taxas de empregabilidade e de prosseguimento de estudos dos graduados do ensino politécnico que frequentaram licenciaturas bi-etápicas, sabendo-se que estas tinham como objectivo a inserção no mercado de trabalho após a conclusão do bacharelato.

Admite-se ainda a possibilidade de existência de licenciaturas de 5 anos em alguns cursos, cuja exigência de qualificações para o exercício da profissão o aconselhem.

Nestes casos, o último ano pode dar lugar a uma pós-graduação complementar de formação (PGC).

De acordo com a proposta do CRUP, a obtenção do 2º ciclo ocorrerá no final do 6º ano, ou seja, licenciatura de 4 anos, um ano de pós-graduação complementar de formação e mais um ano (L4+PGC+1 ano). Já o Doutoramento deverá ter a duração de 3 a 4 anos.

Esta posição contraria, em nosso entender, as orientações da Declaração de Bolonha e não assegura o cumprimento dos objectivos da mobilidade dos estudantes, acarreta dificuldades em termos de comparabilidade dos graus e fragiliza a nossa capacidade competitiva.

Para facilitar a mobilidade, a Comissão Especializada do CRUP para a Educação e Formação Inicial, Pós-Graduada e Permanente (2004:22) propõe a criação de um *Certificado de Mobilidade Interinstitucional*, após um ciclo de formação inicial de 180 ECTS.

O Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), (Fevereiro de 2002), é também favorável à designação de licenciatura para o grau correspondente ao 1º ciclo, devendo os cursos ter perfis diferentes, associando-os aos percursos académicos, objectivos e número de ECTS.

O CNAVES partilha ainda da opinião que o número de anos (3 ou 4) do primeiro ciclo deve variar de acordo com a área de formação e perfis dos cursos, sublinhando, contudo, que o número de anos não deve ser rígido, embora não se deva afastar daqueles valores, não sendo aceitável que se acrescentem ou subtraíam disciplinas apenas para compor o currículo em conformidade com os valores referidos.

De acordo com o ministro da Ciência e do Ensino Superior, Mariano Gago, citado pelo Jornal “O Público” (Abril de 2005:29), a licenciatura será a designação do grau do 1º ciclo a adoptar em Portugal, sendo a duração dos cursos fixada de acordo com o modelo adoptado na Europa, reconhecendo não ser aceitável que em Portugal, se exija aos alunos maior número de anos para obtenção das mesmas qualificações.

Relativamente ao financiamento, e de acordo com a alínea c) do nº 14 da proposta de alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada na reunião do Conselho de Ministros de 28 de Abril de 2005, o Estado assumirá a parte mais significativa dos custos com a formação do 2º ciclo de estudos, a exemplo do que se verifica com o 1º ciclo.

Assegura-se ainda que a passagem para a nova estrutura não representará para as instituições qualquer diminuição do financiamento público.

A maioria dos grupos parlamentares defende a adopção da designação de licenciatura para o 1º ciclo, à excepção do Bloco de Esquerda, que é de opinião, de acordo com nº 1, do artº 13º do projecto de lei nº 52/X, sobre a alteração da Lei de Bases do sistema Educativo, que o 1º grau deve ter a designação de “diplomado em estudos superiores”.

Apesar das propostas aqui referidas, o XVII governo adoptou, através do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, a designação da licenciatura para o 1º ciclo, tendo esta, no ensino superior politécnico a duração de 6 semestres (180 ECTS), exceptuando-se *os cursos em que seja indispensável para o exercício de determinada actividade profissional, uma formação de 240 créditos, com uma duração normal de até sete ou oito semestres curriculares de trabalho, em consequência de normas jurídicas expressas, nacionais ou da união europeia, ou de uma prática consolidada em instituições de referência do ensino superior do espaço europeu* (n.ºs 1 e 2 do artigo 8º). No ensino universitário *o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciatura tem 180 a 240 créditos* e uma duração normal compreendida entre seis e oito semestres



curriculares (n.º 1 do artigo 9º). Ainda de acordo com o mesmo diploma, no ensino politécnico, são conferidos os graus de licenciado e mestre, enquanto, no ensino universitário são conferidos os graus académicos de licenciado, mestre e doutor (n.ºs 1 e 2 do artigo 4º).

### **3.4 – Competitividade**

Deve-se salvaguardar que a abordagem acerca de qualquer um dos grandes objectivos da Declaração de Bolonha (mobilidade, empregabilidade e competitividade) não deve ser entendida de forma estanque, já que os instrumentos disponíveis para a sua prossecução se inter cruzam.

Importa ainda sublinhar que a competitividade pressupõe a existência das mesmas possibilidades, quer internacionalmente quer internamente, isto é, entre as instituições de ensino universitário e ensino politécnico.

Coarctar a possibilidade, por via administrativa, de as instituições poderem leccionar os mesmos graus, significa contrariar toda a lógica subjacente ao princípio da competitividade e inviabilizar qualquer esforço no sentido da qualidade e da excelência.

De acordo com António de Almeida e Costa (2003), seria bem mais interessante interrogarmo-nos sobre a qualidade do ensino transnacional, suportada por plataformas telemáticas que nos invadem a um ritmo alucinante, do que questionarmos sistematicamente os graus que, eventualmente, o ensino superior politécnico venha a ministrar.

De facto, têm sido colocadas inúmeras reservas à possibilidade dos Institutos Politécnicos poderem conferir o grau de Doutor.

Ao contrário do que fora inicialmente a posição do Partido Socialista sobre esta matéria e que consta do programa eleitoral apresentado a sufrágio nas legislativas de 2005, o governo, de acordo com o disposto na alínea b) do nº 8 da proposta de lei nº7/X sobre a alteração da lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de Outubro, restringe a possibilidade das instituições do ensino superior politécnico conferirem o

grau de doutor, embora se preveja a desejável cooperação entre universidades e politécnicos no ciclo de estudos conducentes ao grau de doutor.

Também no projecto de lei nº.55/X do Partido Social Democrata, se restringe a possibilidade dos Institutos Politécnicos poderem leccionar o 3º ciclo de estudos (artº20, nº5). Contudo, o grau de doutor apenas pode ser conferido por instituições de ensino universitário, desde que respeitem, para além dos requisitos gerais previsto nos nºs 3 e 4 do referido projecto, designadamente corpo docente adequado, quer em número, quer em qualificação à natureza do curso e grau, instalações, equipamentos, bibliotecas e laboratórios; existência de docentes e investigadores doutorados na área ou ramo de conhecimento científico do doutoramento a ministrar, *a existência de unidades de investigação acreditadas ou a realização de actividades de investigação de qualidade reconhecida*.

Já para o Partido Popular (CDS/PP), não é feita qualquer discriminação entre universidades e politécnicos relativamente à atribuição de qualquer grau, inclusive o de doutor, adoptando antes a designação de *estabelecimentos de ensino superior*, desde que reúnam os mesmos requisitos, e que, de um modo geral, são os que constam na proposta do PSD.

No que respeita ainda às condições de atribuição dos graus, o Grupo Parlamentar do PCP não faz qualquer restrição em função da natureza de cada instituição, remetendo para regulamentação de aplicação universal a todo o sistema de ensino (nº 3 do artº 13 do Projecto de Lei nº59/X).

Também o Grupo Parlamentar do Bloco de Esquerda não faz qualquer restrição quanto à atribuição dos graus em função do tipo de instituição de ensino superior, mas antes quanto às condições, designadamente número mínimo de doutores, para a atribuição dos graus de mestre e doutor e, quanto a este, terá de verificar-se *existência de investigação científica desenvolvida por uma unidade de investigação da instituição na área científica em causa nos últimos três anos* (nº 2 e 3 do artº.13º, do Projecto de Lei nº 52/X).

Segundo Pedro Lourtie (Setembro de 2003), os Estados Unidos são o grande fornecedor do ensino à distância, através da internet, reconhecendo que, a par de uma oferta de formação séria, existem inúmeras situações de oferta de fraca qualidade, senão mesmo fraudulenta.

Daí que a oferta de formação por parte de países europeus para além do próprio espaço europeu deve constituir-se como um desafio essencial em termos de competitividade, salvaguardando-se a garantia da qualidade dos graus atribuídos através da adopção de sistemas de avaliação reconhecidos internacionalmente.

Para Pedro Lourtie, a cooperação de diferentes instituições, quer do próprio país quer de diferentes países é uma opção que não deverá ser descurada na organização de iniciativas no âmbito da oferta de formação transnacional.

Tendo em conta a recessão da procura por parte dos estudantes nacionais e que continuará a verificar-se até 2010, conforme dados do Ministério da Educação, a atracção de estudantes nacionais e estrangeiros, de dentro e fora do espaço europeu, deve impor-se como o desafio prioritário das instituições através do reconhecimento, por parte dos candidatos, da validade das formações, da credibilidade dos graus e diplomas oferecidos, das condições de funcionamento (acolhimento, estudo, etc.), quantidade e qualidade dos meios e recursos disponíveis.

Refira-se que uma parte significativa da população jovem portuguesa não está a estudar (47% segundo os dados do Ministério da Educação), abandonando precocemente o ensino.

A atractividade das instituições de ensino pressupõe, para além da qualidade e relevância das formações, uma maior preocupação com a diversidade das necessidades dos candidatos (nacionais ou estrangeiros, trabalhadores ou não, jovens ou adultos, graduados ou pós-graduados).

Ainda na opinião de Pedro Lourtie, são vários os factores com impacto na competitividade internacional, designadamente a legibilidade dos graus por parte dos estudantes, instituições, empregadores e público em geral, dos conhecimentos e competências que certificam, a acreditação académica e profissional das qualificações, a definição clara dos objectivos e resultados da aprendizagem, a disseminação da produção do conhecimento.

A aceitação dos diplomados europeus será tanto melhor sucedida junto das instituições de ensino superior e dos empregadores à escala mundial, quanto maior for a aceitação dos graus dentro do espaço europeu, em que a legibilidade, a comparabilidade e a garantia da qualidade são incontornáveis.

Lourtie não deixa de chamar a atenção para o facto de a produção do conhecimento europeu e a sua consequente difusão, através dos meios convencionais ou com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação, à escala mundial, terem impacto substancial em termos de prestígio e atractividade da Área Europeia do Ensino Superior. Para este autor, “O prestígio não é o resultado imediato da qualidade, mas de uma contínua percepção da qualidade”.

Na reunião de Praga, a 19 de Março de 2001, os ministros europeus responsáveis pelo ensino superior acentuaram a importância da qualidade do ensino e da pesquisa como determinante da atractividade e competitividade internacional da Europa.

Insistiram ainda na necessidade do desenvolvimento de um quadro comum de qualificações capaz de aumentar a legibilidade e comparabilidade mundial dos graus de ensino superior europeus.

De acordo com o Rolf Hoffmann (Março de 2001), relator geral do seminário internacional sobre educação transnacional (Malmö, Suécia), foi reconhecido que a garantia de qualidade e a transparência internacional relativamente aos padrões de qualidade, deverem ser uma preocupação das instituições de ensino superior num espaço de oferta de ensino cada vez mais competitivo.

Algumas das recomendações saídas deste seminário internacional prendem-se: com a necessidade de os fornecedores de educação transnacional serem submetidos a esquemas rigorosos de garantia de qualidade; com a pertinência da criação de um sistema de garantia de qualidade em cada país, reconhecida na União Europeia; com a necessidade de criação de uma plataforma à escala europeia de garantia de qualidade, que permitisse a troca de ideias, a criação de parâmetros de qualidade comparáveis, a coordenação de redes já existentes como o NARIC (National Academic Recognition Information) e a Rede Europeia para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior (ENQA).

Na opinião de Rolf Hoffmann, a internacionalização do mercado de trabalho requer dos estudantes a aquisição de novas qualificações que a mobilidade dos estudantes entre instituições de ensino europeu, que utilizam padrões internacionais de qualidade e reconhecidos por todos, transparentes e transferíveis, lhes pode proporcionar.

De acordo com a comunicação da Comissão das Comunidades Europeias, de 5/02/2003, sobre o papel das universidades na Europa do conhecimento, reconhece-se que as instituições de ensino superior europeias não são competitivas, em termos mundiais, relativamente às dos nossos principais parceiros, quando se sabe que elas operam num ambiente cada vez mais globalizado e cuja concorrência, cada vez mais crescente, tende a atrair os melhores talentos.

A Comissão Europeia reconhece, ainda, que as instituições de ensino “têm geralmente menos para oferecer” e dispõem de menores recursos financeiros do que as dos outros países desenvolvidos, designadamente os Estados Unidos, para assegurarem “um nível de excelência sustentável”.

Ainda de acordo com a comunicação da Comissão, as universidades americanas dispõem de recursos financeiros muito mais significativos do que as instituições de ensino superior europeias, oscilando entre duas a cinco vezes mais, por cada aluno.

Sublinhe-se ainda que as despesas no ensino superior não aumentaram paralelamente ao aumento do número de alunos, em nenhum Estado-Membro, alargando-se o fosso relativamente aos Estados Unidos, em que as despesas com o ensino superior representam 2,3% do PIB, contra 1,1% na União Europeia.

Daí que, na opinião da Comissão Europeia, o sub-financiamento do ensino superior europeu comprometa a capacidade das instituições atraírem e reterem os melhores talentos e ponha em causa o esforço para a excelência das instituições, nas suas dimensões de ensino e investigação.

Na conferência de Berlim (Setembro de 2003), os ministros manifestaram a sua disponibilidade para implementarem a criação de bolsas de estudo para estudantes de países terceiros, como forma de reforçarem a atractividade do ensino superior europeu.

Na convenção das instituições de ensino superior, que teve lugar em Salamanca, foi manifestada a preocupação com a necessidade de se anularem os regulamentos de imigração, facilitando a captação de estudantes de países terceiros.

Apesar de as instituições de ensino da união europeia proporem a realização de iniciativas de marketing em países não europeus, em Portugal persistem ainda inúmeras barreiras que inviabilizam qualquer possibilidade de os estudantes de outros países, mesmo da união europeia, poderem frequentar as instituições de ensino portuguesas.

Exceptuam-se, contudo, os estudantes titulares de matrícula e inscrição em estabelecimentos de ensino superior estrangeiro, colocados ao abrigo dos concursos especiais (Dec. Lei n.º 399-B/99, de 2 de Outubro, art.º 3.º, n.º 2, alínea b)), em número muito pouco significativo, uma vez que estas acrescem ainda às vagas para titulares das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para frequência do ensino superior dos Maiores de 23 anos (Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março) e para titulares de cursos médios e superiores, e ainda às vagas para o regime de mudanças de curso, transferências e reingresso, as quais, na sua totalidade, não podem exceder 20% das vagas do regime geral, em cada curso.

Podem ainda frequentar os estabelecimentos de ensino superior público portugueses os funcionários estrangeiros de missão diplomática acreditada e os seus familiares residentes no país, e ainda os estudantes bolseiros nacionais de países africanos de expressão portuguesa (alíneas d) e e) do art.º 3.º do Dec. Lei n.º 393-A/99, de 2 de Outubro), cujo número total de vagas tem muito pouca expressão.

O Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP) apresentou, em 2004, à Ministra da Ciência e do Ensino Superior, Graça Carvalho, uma proposta de Dec.- Lei que estabelece as condições de acesso ao ensino superior por parte dos estudantes estrangeiros.

A justificação desta proposta, segundo o CCISP, assenta no facto de, actualmente, as regras de acesso ao ensino superior não assegurarem, à excepção das situações atrás enunciadas, a possibilidade de alunos estrangeiros e de estudantes dos países membros da união europeia frequentarem o ensino superior português, pagando o custo real das propinas, quando se verifica uma redução da procura por parte dos jovens portugueses – em consequência da ainda elevada taxa de abandono e insucesso escolar no ensino secundário e da diminuição da população portuguesa – e cuja capacidade instalada, ao nível dos recursos humanos e materiais das instituições está subaproveitada e que importa rentabilizar.

De acordo com a proposta de Decreto-lei, em que estão previstas as condições de acesso, as instituições de ensino dispõem de alguma flexibilidade na definição do número de vagas e na definição dos critérios de selecção dos candidatos, o que aumentaria significativamente as condições de competitividade das instituições portuguesas.

Esta proposta acabou por não ter acolhimento junto da tutela.

### **3.5 – Enquadramento legal sobre a implementação do Processo de Bolonha em Portugal**

Embora as primeiras iniciativas internas sobre a preparação da implementação do Processo de Bolonha em Portugal tenham ocorrido em 2004, ao tempo em que o Ministério da Ciência da Investigação e Ensino Superior (MCIES) era tutelado pela Ministra Graça Carvalho, é sobretudo a partir de 2005, com o Ministro que tutela o Ensino Superior, Mariano Gago, que são produzidos os instrumentos legais sobre a implementação do Processo de Bolonha.

Antes de 2005, são produzidos inúmeros relatórios sobre as diferentes áreas científicas e sobre alguns aspectos gerais do Processo de Bolonha, por iniciativa do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP).

Ainda por iniciativa do Ministro da Ciência, Investigação e Ensino Superior, foram criados Grupos de Missão, por áreas de conhecimento, para a implementação do Processo de Bolonha a nível nacional, tendo o Grupo de Missão, coordenado por Isabel Sabino, produzido o relatório sobre a área das artes plásticas e design que constituirá certamente um instrumento de referência na análise dos resultados, tendo em conta o objecto de estudo.

Conforme se refere no relatório (Dez. 2004:3/76), não se pretende com os princípios sugeridos sobre a estruturação do ensino superior da área das Artes Visuais “constituir uma espécie de reforma do ensino superior artístico”, mas apenas contribuir-se para “uma maior qualificação e nivelamento estrutural” da oferta do ensino superior artístico.

Contudo, a publicação dos instrumentos legais conducentes à implementação de Bolonha iniciou-se em 2005, com a aprovação e publicação da segunda alteração à lei de Bases do Sistema Educativo (lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto). No que se refere ao ensino superior, é adoptado o Sistema Europeu de Créditos, sendo definido o seu conceito, bem como todas as formas de trabalho que devem ser consideradas no número de horas de trabalho do estudante (Artigo 13º). É ainda aditado à lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, entre outros, o artigo 13ºA sobre os graus académicos conferidos pelas instituições de ensino superior. Os graus académicos conferidos são o de licenciado,

mestre e doutor, dando-se assim corpo ao compromisso assumido pelos ministros europeus que tutelam o ensino superior na Conferência de Bergen, que teve lugar nos dias 19 e 20 de Maio de 2005, quanto à adopção do quadro global para as qualificações composto por 3 ciclos. Ainda no âmbito da consolidação do espaço europeu de ensino superior e de acordo com o aditamento à lei de Bases da Educação, os graus de licenciado e de mestre podem ser conferidos nos ensinos universitário e politécnico e o grau de doutor apenas no ensino universitário.

Na sequência das alterações à lei de Bases e de acordo com os compromissos assumidos pelo estado português aquando da assinatura da Declaração de Bolonha, a 19 de Junho de 1999, quanto ao estabelecimento do espaço europeu do ensino superior, até 2010, são aprovados, pelo Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, os princípios reguladores de instrumentos para a sua criação.

Destes, salientam-se: a adopção da *estrutura de três ciclos*; a criação de *graus académicos intercompreensíveis e comparáveis*; a configuração curricular *por unidades de crédito acumuláveis e transferíveis* no âmbito nacional e internacional e os *instrumentos de mobilidade* dos estudantes.

No preâmbulo do diploma, “preconiza-se uma importante mudança nos paradigmas de formação, centrando-a na globalidade da actividade e nas competências que os jovens devem adquirir, ...”.

Ainda no âmbito deste diploma, é adoptada a *escala europeia de comparabilidade das classificações, o controlo de estudos no âmbito da mobilidade, o boletim de registo académico e o guia informativo do estabelecimento de ensino*.

Na determinação do número de créditos a atribuir por cada unidade curricular (Artigo 5º), são definidos alguns princípios, dos quais um nos merece alguma reflexão. Ao adoptar-se como princípio que o *trabalho de um ano curricular realizado a tempo inteiro se situa entre mil e quinhentos e mil seiscientos e oitenta horas*, sendo cumprido num período de 36 a 40 semanas, significa aceitar que a quantidade de trabalho realizado pelos estudantes não será a mesma, embora o número de créditos anual seja sempre igual (60). Daqui decorre que a unidade de crédito não reflecta em princípio a mesma quantidade de trabalho.

Embora não sejamos partidários da uniformização, somos contudo de opinião que este princípio deveria ser objecto de alguma reflexão, tomando-se como referência



o critério adoptado noutros países. Em Itália, o país com mais tradição na adopção dos princípios de Bolonha, definiu o número de horas anual igual para todas as instituições, ou seja, 1500.

Na sequência da alteração da lei de Bases do Sistema Educativo, a que já nos referimos, o Governo aprovou três diplomas considerados estruturantes para o ensino superior, designadamente os referentes aos cursos de Especialização Tecnológica (Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio), às condições especiais de acesso ao ensino superior (Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março) e aos graus académicos e diplomas (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, procedeu-se à regulamentação das alterações que foram introduzidas, no domínio do ensino superior, pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

A regulamentação dessas alterações, incide sobre os ciclos de estudos, e está estruturada segundo os *graus académicos e diplomas, os princípios gerais a que se subordina; o processo de acreditação; as regras a aplicar para a reorganização dos cursos em funcionamento; as regras transitórias a adoptar para a criação de novos ciclos de estudos até à criação e entrada em funcionamento da agência de acreditação e as regras a adoptar para o registo de alterações, em particular as relacionadas com as alterações dos planos de estudo dos cursos.*

Sublinhe-se que, com a publicação do presente diploma, se operacionaliza um dos objectivos do Programa do XVII Governo quanto à política para o ensino superior a adoptar no período de 2004 a 2009 e que diz respeito à *garantia da qualificação dos portugueses, incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações, fomentar a mobilidade dos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações*, constituindo a implementação do Processo de Bolonha como oportunidade de excelência para a sua concretização.

Através do referido diploma, são estabelecidas as condições a que as instituições ficam obrigadas a conferir cada um dos graus, designadamente quanto ao corpo docente e quanto aos recursos humanos e materiais indispensáveis para garantir a qualidade das formações ministradas (Artigo 6º).

É ainda estabelecido o número de créditos de cada um dos ciclos, em função da natureza das formações (politécnica, universitária), é definida a natureza da formação de

cada um dos subsistemas e são ainda estabelecidas, entre outras, as normas regulamentares de cada um dos ciclos.

Importa contudo reter a atenção na discriminação, em nossa opinião, quanto ao número de créditos do 1º ciclo de estudos no ensino politécnico e no ensino universitário.

Se, em regra geral, no ensino politécnico, o ciclo de graduação (licenciatura) tem apenas 180 créditos e a duração normal de 6 semestres (n.º 1 do artigo 8º), já no ensino universitário, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado tem 180 a 240 créditos (n.º 1 do artigo 9º). Se, na fixação do número de créditos, “os estabelecimentos de ensino universitário devem adoptar os valores similares aos das instituições de referência de ensino universitário do espaço europeu nas mesmas áreas”, não se compreende que esta possibilidade não tenha sido alargada também às instituições de ensino politécnico.

Admitindo-se a coexistência de cursos da mesma área, no ensino politécnico e ensino universitário, com número de créditos diferente, como assegurar a mobilidade vertical, portanto do 1º para o 2º ciclo, entre os dois subsistemas?

Com o presente diploma, é criado o mestrado de natureza profissionalizante e estabelecida a diferença com o mestrado de natureza académica.

Se neste se visa a aquisição de uma especialização de natureza académica, naquele deve assegurar-se que o estudante adquira uma especialização de natureza profissional. Enquanto no ensino politécnico os ciclos de estudos (licenciatura e mestrado) devem valorizar a formação que visa o exercício de uma actividade profissional e a *aquisição de natureza profissional*, no ensino universitário, o diploma é o omissivo quanto à natureza da formação no 1º ciclo, embora relativamente ao mestrado refira objectivamente que o ciclo de estudos “deve assegurar que o estudante adquira uma especialização de natureza académica com recurso à actividade de investigação, de inovação ou de aprofundamento de competências profissionais” (art.º 18º, n.º 3).

Quanto à natureza da formação que as instituições de ensino universitário ou politécnico podem ministrar, impõe-se, face à omissão e ambiguidade do articulado quanto à licenciatura e mestrado, no ensino universitário, a seguinte questão:

Poderão as instituições universitárias ministrar licenciaturas e mestrados de natureza profissionalizante?

Com o Decreto-Lei n.º 74/2006, é fixado o ano lectivo de 2008/2009 como limite para a realização da adequação dos cursos em funcionamento.

Por Despacho do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Mariano Gago (Despacho n.º 7287-A/2006, 2ª Série, de 31/03/06), foi fixado o dia 31 de Março de 2006 como data limite para os pedidos de registo de alteração de planos de estudos, para entrada em funcionamento no ano lectivo de 2007/08, e foi ainda fixado o ano lectivo de 2009-2010, como o ano a partir do qual todos os ciclos de estudos devem estar organizados em conformidade com o regime jurídico definido pelo Decreto-Lei referido.

Ainda no âmbito da criação dos instrumentos legais conducentes à implementação do Processo de Bolonha, é aprovado o regime jurídico da avaliação do ensino superior, através da lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto, em que são definidos os parâmetros de avaliação da qualidade “relacionados com a actuação dos estabelecimentos de ensino superior” (artigo 4º), no qual se salientam, entre outros, o nível científico do ensino ministrado, as metodologias de ensino/aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes; a qualificação do corpo docente e a sua adequação às áreas de formação ministradas; as estratégias adoptadas para a garantia da qualidade; a actividade científica, tecnológica e artística reconhecida; a adequação à missão, etc..

Na presente lei, são ainda definidas as formas de certificação da qualidade cabendo às instituições de ensino superior a auto-avaliação e a avaliação externa à Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior.

Esta agência foi criada pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro, dando-se assim resposta ao último desiderato, mas não menos importante, do Programa do XVII Governo Constitucional para a política de ensino superior, e que se traduz na estruturação de um *sistema de garantia da qualidade reconhecido internacionalmente* (preâmbulo do diploma, p.8032).

Como se refere no presente diploma, a criação do sistema de garantia da qualidade foi organizado de acordo com os seguintes eixos: “alargamento da avaliação ao desempenho das instituições; objectivação dos critérios de avaliação, tradução dos resultados em apreciações qualitativas, dimensão a dimensão, comparáveis entre si, e a clarificação das consequências da avaliação, quer para o funcionamento do curso e das

instituições de ensino superior, quer para o seu funcionamento; internacionalização do processo de avaliação e exigência de concretização, pelas instituições de ensino superior, de qualidade, passíveis de certificação” (preâmbulo do diploma, p. 8032).

A criação do sistema de funcionamento da qualidade teve como linhas de orientação o Relatório de Avaliação do Ensino Superior Português, da responsabilidade da OCDE (Lisboa, 6 de Dezembro 2006), os *standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (preâmbulo do diploma, p.8032), que constam do Relatório elaborado pela ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), por solicitação dos Ministros responsáveis pelo Ensino Superior, que assinaram a Declaração de Bolonha, e o Relatório da ENQA sobre a Garantia da Qualidade do Ensino Superior em Portugal, por solicitação do Governo Português (Novembro de 2006).

É assim concretizada a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, sob a forma de fundação de direito privado, com responsabilidade pelos procedimentos de garantia da qualidade do ensino, designadamente de avaliação e de acreditação e ainda pela integração do país no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior.

A referida agência goza de plena autonomia e independência, quer do governo, quer dos restantes órgãos políticos, bem como das instituições avaliadas.

Se, do ponto de vista legal, foram criados todos os instrumentos necessários à implementação do Processo de Bolonha, há outros porém que, em nosso entender, merecem uma atenção redobrada e inadiável, sob pena de os objectivos de Bolonha ficarem diminuídos ou serem mesmo postos em causa.

Sendo agora o ensino centrado no aluno e na aquisição de competências, importa que seja feito um esforço na preparação dos docentes, quanto à adopção de novas metodologias de ensino e fazer-se ainda a adequação dos espaços de aprendizagem, de forma a promover o trabalho autónomo dos estudantes.

#### **4 – No Limiar de um Novo Paradigma de Educação**

Maria Teresa Ambrósio (2000), ao referir-se ao pensamento de Edgar Morin acerca da organização do conhecimento, sublinha a abertura das ciências a problemáticas mais abrangentes e transversais, e também mais complexas, contrariando o conhecimento disciplinar e compartimentado, pondo em causa a forma como o conhecimento se foi organizando ao longo do séc. XIX.

Edgar Morin (1999), em “Relier les Connaissances”, citado pela autora, faz apelo da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, como forma de evitar as abordagens hiper-especializadas e de deixar escapar na investigação e análise das problemáticas às realidades globais e dinâmicas, pugnando “pela produção de novos conhecimentos científicos em áreas novas ou em áreas de fronteira” (Ambrósio, 2000:53).

De acordo com Nelly Novaes Coelho (Dezembro 2009:1-5), da Universidade de S. Paulo, o cerne do “pensamento complexo” de Edgar Morin reside na procura de uma nova forma de perceber e entender a complexidade do mundo em constante mudança, por oposição à perspectiva reducionista e cartesiana em que se alicerçou a ciência moderna.

Edgar Morin aponta assim o pensamento complexo e o método transdisciplinar como os caminhos possíveis para a construção do novo conhecimento.

Daí que o conhecimento a ser produzido não seja mais entendido como algo isolado, mas antes nas suas “complexas relações com o contexto a que pertence”. Para Maria Teresa Ambrósio, a aprendizagem do conhecimento científico é sobretudo interpretar, compreender e estabelecer elos e jamais a procura da certeza na atomização disciplinar ou a resolução linear dos problemas.

Do pensamento complexo, Nelly Novaes Coelho destaca o facto de, no lugar do “sujeito seguro”, dotado de certezas absolutas fundadas no pensamento positivista, estar hoje um “sujeito interrogante” diante de um mundo em constante transformação, procurando encontrar uma nova ordem, ainda que provisória.

Maria Teresa Ambrósio, na esteira de Edgar Morin, propõe-nos um novo caminho para aprender a conhecer, sem cairmos na tentação das ilusões, dos erros e das

certezas, mas antes na busca de um conhecimento, mesmo que não definitivo, em constante mudança, mas sempre correspondendo “às expectativas e às interrogações cognitivas abertas” (2000:54).

Daí que, para a autora o conhecimento deva ser contextualizado, isto é, integrado num “conjunto problemático organizado” (p.55), sendo certo que a capacidade de contextualização, reflexão e questionamento decorre da capacidade de integração de cada sujeito aprendente enquanto ser “singular, global, inteligente e afectivo” (p.55).

Assim, a nossa compreensão do que se conhece alicerça-se, não apenas na ciência, mas também noutros domínios do saber de que a filosofia, a história, a literatura e as artes são exemplo.

Como refere Adalberto Dias de Carvalho (2000), face à diversidade dos modos de racionalidade, por vezes conflituais entre si, a valorização da “contextualidade, da dialogicidade e da consensualidade” (p.43), torna-se imperativa no processo de construção do conhecimento.

Para o autor, conhecer significa “construir, descobrir, desvendar territórios e tempos, espaços e possibilidades” (pp.47/48) e, quando a aprendizagem se torna o núcleo central da organização das sociedades, torna-se imperioso que a reflexividade e o questionamento se cruzem no processo de “aquisição de aptidões cognitivas” (p.49).

Inundada por uma avalanche de informação, propiciada pelas inúmeras possibilidades da sociedade da informação, a atitude crítica e reflexiva do sujeito reveste-se da maior pertinência.

António Dias de Figueiredo (2000:71-81) alerta para os efeitos perversos da utilização do espaço virtual para distribuição dos conteúdos educativos, como se de fluxos de mercadorias se tratasse.

Refira-se que os princípios mecanicistas de gestão e organização de Frederick Taylor que transformaram as empresas em máquinas foram transportados para as escolas com o objectivo de formarem em massa os recursos humanos necessários à sociedade industrial.

Se nesta as empresas foram transformadas em máquinas, também os trabalhadores foram olhados e utilizados como peças dessas máquinas, pelo que a memorização, a profusão de disciplinas desgarradas, a descontextualização, a rigidez

dos currículos, etc., corporizaram bem os propósitos de formação ancorada no “entusiasmo mecanicista”.

Relembrando Júlio Cabero Almenara (1996), uma escola em que o método de ensino é autoritário e ensina os alunos para obedecer a regras tende a formar cidadãos acríticos, quando confrontados com a informação que lhes chega pelos diversos meios de comunicação. Almenara é ainda de opinião que a interacção que se estabelece, no futuro, entre os alunos e os meios de comunicação decorre muito da forma como a escola os familiariza com os métodos e estratégias de ensino utilizadas na sua formação.

Ruy Leite Berger filho (2000) não crê ser possível educar para a autonomia ou formar indivíduos solidários, sem que se estude e trabalhe em autonomia e sem que se eduque na base da solidariedade.

Para Figueiredo, a insistência nos “conteúdos” só faz sentido se abordados e explorados em contextos sócio culturais ricos e que as tecnologias de informação e comunicação podem tornar possíveis.

Na opinião de Jordi Adell, já antes citado, as tecnologias da informação e comunicação desmaterializaram e globalizaram a informação, alterando radicalmente as coordenadas da comunicação espaço e tempo. Sendo estas uma característica fundamental da actividade humana, as redes informáticas vieram eliminar a necessidade dos intervenientes numa determinada actividade coabitarem o mesmo espaço e no mesmo tempo, alterando profundamente a forma como ao longo dos anos fomos fazendo as coisas.

As redes informáticas rompem, desde logo, com o isolamento da sala de aula, permitindo a comunicação entre pessoas, sem quaisquer constrangimentos de tempo, espaço, identidade, estado social, raça, etc..

Elas estão a transformar radicalmente todo o universo que rodeia a escola, a maneira como nos relacionamos uns com os outros, como ocupamos o nosso tempo livre e o modo como entendemos e nos relacionamos com a realidade.

Para Júlio Cabero Almenara, sendo a imaterialidade uma das características básicas das novas tecnologias da informação e comunicação, estas oferecem a possibilidade de simular fenómenos sobre os quais os alunos podem intervir directamente, sem quaisquer riscos, decompor o todo nas suas partes, observar e estudar cada um dos seus elementos.

Para além da criação de contextos e de propiciar uma maior riqueza experiencial, a imaterialidade promove ainda o desenvolvimento da criatividade de autor, em virtude da criação de mensagens sem recurso a referentes analógicos reais.

Para António Figueiredo (2000:71-81), uma parte substantiva da aprendizagem, no futuro, não se encontra nos conteúdos, mas sim nos contextos, pelo que a aprendizagem não reside tanto na distribuição daqueles, nem tão pouco na “transferência” de conhecimentos, mas na construção das aprendizagens pelos próprios aprendentes.

Contudo, o autor sublinha que a excessiva exposição dos indivíduos a inúmeras “oportunidades de aprendizagem” e a um imenso caudal de informação conduzem inevitavelmente a uma excessiva sobrecarga cognitiva, podendo esta ser evitada através dos processos de contextualização que a cultura propicia. Refira-se que, na opinião de Figueiredo, uma das principais funções da cultura é a de operar como filtro na estruturação do pensamento e das opiniões dos indivíduos acerca do mundo.

Se as escolas mecanicistas têm conduzido à compartimentação do saber inviabilizando a compreensão de um mundo de diversidade, impõe-se hoje a emergência de um novo paradigma, consubstanciado numa nova atitude por parte de todos os agentes do processo de ensino e aprendizagem, pela reconciliação entre conteúdos e contextos, o que pressupõe a adopção de um modelo curricular mais flexível.

Também para Roberto Carneiro (2000:11-15), os conteúdos são manifestamente insuficientes, por mais poderosos e eficazes que sejam os meios de comunicação, pelo que os resultados educativos serão cada vez mais determinados pela capacidade e ousadia das escolas em proporcionar percursos educativos alternativos, permitindo que cada aluno possa reorientar, a qualquer momento, o seu trajecto formativo, em criar ambientes de trabalho que sejam geradores de um sentimento de pertença e em “gerir fluxos de informação”.

O autor enfatiza ainda a ideia de que as escolas se confrontam permanentemente com a necessidade de reformularem, ou até mesmo reinventarem, os currículos, de modo a darem resposta a necessidades de um mundo em constante mudança, caracterizado pela complexidade e incerteza.

Por oposição a um modelo de educação que sobrevaloriza a acumulação do conhecimento, implicando o recurso à memorização e colocando a ênfase no



desenvolvimento de aptidões mecânicas, e por conseguinte repetitivas, Roberto Carneiro (s/d) propõe uma formação e educação ao longo da vida enformada pela procura da sabedoria e pelo ritmo das aprendizagens, o que implica a existência de uma “geração de aprendentes” e que, logicamente, conviva bem com “culturas de aprendizagem”, pelo que o desenvolvimento de aptidões de natureza cognitiva se julga necessário.

De acordo com as diferentes perspectivas de análise levadas a cabo sobre o estudo do sistema educativo, o autor dá-nos conta da excessiva predominância do “paradigma industrial de produção educativa”, embora se assista à transição para a era da informação e do conhecimento – catapultada pela globalização e pelas forças do mercado –, acompanhada de uma distribuição mais segmentada da educação.

Roberto Carneiro sublinha que, perante a oferta despótica da informação e do conhecimento, emerge uma sociedade, que designa de Sociedade Educativa, que tem como preocupação a procura do saber em função do ritmo das aprendizagens.

Esta consubstancia, na sua opinião, o espírito do Relatório da UNESCO sobre a Educação no séc. XXI, colocando, no centro das preocupações da escola, o desenvolvimento da “pessoa total, sujeito de autonomia e dignidade, ...”.

De acordo com esta perspectiva, impõe-se uma reconversão das instituições de ensino enquanto indústrias de ensino massificado, para *centros* de prestação de serviços, impulsionada, cada vez mais, pelas necessidades da sociedade e do indivíduo em formação.

De acordo com as conclusões da Cimeira de Lisboa da EU, em Março de 2000, foi acentuada a necessidade de os sistemas educativos e de formações se adaptarem às necessidades da sociedade do conhecimento, através da criação de oportunidades de aprendizagem orientada para públicos-alvo e em diferentes fases da vida.

Voltando ainda a António Dias de Figueiredo (2000), aquilo que se aprende na escola representa apenas uma pequena parte das aprendizagens do dia-a-dia. As inúmeras possibilidades das tecnologias da informação e da comunicação, potenciadas pelas indústrias de conteúdos, constituem uma excelente oportunidade de auto-aprendizagem, não só na fase escolar, como ao longo da vida.

Conforme refere Júlio Cabero Almenara (2004), um dos desafios da nossa cultura ocidental tem como objectivo a recepção da informação nas melhores condições técnicas e no menor tempo possível.

Dada a instantaneidade da informação, sem quaisquer barreiras temporais e espaciais, os utilizadores podem aceder através de redes a bases de dados de dentro e fora do país, sem qualquer intermediação.

Num sistema educativo em que se desenha, cada vez mais, um maior número de oportunidades de formação e de escolha e em que se assiste, como já atrás se referiu, a uma mudança da massificação do ensino para a escolha individual, impõe-se um enorme desafio à escola, desde logo pelo re-equacionamento do seu papel.

Roberto Carneiro (2000:13) alerta para as consequências do processo de desintermediação introduzido pelos novos media no domínio educativo. A aproximação dos alunos às fontes primárias do saber e “sob a forma «bruta»” tem, na opinião do autor, duas consequências: se, na escola tradicional, o professor era detentor do saber, o que lhe conferia o exclusivo da intermediação, no actual contexto, impõe-se também a reorientação do seu papel. A segunda consequência imediata prende-se com a aquisição e desenvolvimento de competências de construção dos próprios saberes por parte dos aprendentes. Daí que se assista a uma “descentragem”, por parte da escola, da função “ensino”, para a função “aprendizagem”.

Ainda na opinião de Júlio Almenara, dadas as inúmeras possibilidades das novas tecnologias, exige-se um novo tipo de aluno. Este mais preocupado com o processo e menos com o resultado ou produto da aprendizagem e também mais consciente do seu papel na tomada de decisão, quanto aos seus interesses, e na definição do seu itinerário académico ou percurso de aprendizagem.

Este processo de auto-aprendizagem choca com um sistema educativo baseado na transmissão e memorização da informação, pelo que as tecnologias da informação e comunicação reclamam a existência de uma nova configuração do processo didáctico e das suas metodologias não compaginável com o entendimento do papel do professor enquanto depositário e fonte do saber, e do aluno, enquanto receptor passivo das informações.

Para Roberto Carneiro (1995:1-2), o professor deverá ser, fundamentalmente, um “facilitador/integrador de aprendizagens” e ao mesmo tempo, um agente de mudança.

Segundo Ruy Leite Berger Filho (2000), a escola precisa de ganhar um novo sentido. Daí que se questione sobre quais as mudanças que se deverão operar, se ao nível da formação dos professores, da configuração dos currículos, da organização dos tempos e dos espaços, etc.

Esta preocupação do autor decorre da mudança de estatuto do conhecimento, em consequência, como já anteriormente e com ênfase nos referimos, do desenvolvimento tecnológico e científico e suas implicações ao nível da forma como são incorporados os conhecimentos e do processo de aprendizagem. Refira-se que, se a produção do conhecimento é hoje, cada vez mais, objecto da cooperação entre investigadores, já a aprendizagem pressupõe uma maior autonomia relativamente ao conhecimento.

Se a procura da informação, a análise e selecção e sua assimilação, e consequente transformação em conhecimento, é fruto, cada vez mais, de um labor solitário, não é menos verdade que a qualidade da aplicação do produto ou resultado dessas aprendizagens depende muito daquilo que ele representa para a vida das comunidades.

Para Ruy Berger Filho (2000), a complexidade resultante da tensão entre a autonomia do aprendente e interdependência colectiva não é compaginável como uma educação que promova o mimetismo, a rotina, a dependência, a acumulação de conhecimentos e o distanciamento da vida real.

Assim, as instituições de ensino, ao constituírem-se como parte integrante da sociedade na medida em que a influenciam e por ela são influenciadas, devem promover a maior interacção possível entre o que ocorre no seu interior e o mundo exterior, proporcionando aprendizagens através de uma configuração curricular rica em experiências. Cada aluno deve ser confrontado, em cada momento, com novos desafios que tenham sentido e sejam relevantes para a construção do seu projecto de vida. Pois é isso que estimula a construção do conhecimento e ajuda a compreender a multidisciplinaridade dos contextos.

Para José Veiga Simão e outros (2002), tomando como referência a análise comparativa dos países da U.E., a reforma estrutural do ensino não pode deixar de ter

em conta a fraca cooperação entre a universidade e as empresas, a exígua relação entre o sistema educativo e a competitividade do país, a baixa assumpção do risco por parte das empresas, o que denota a incapacidade dos gestores relativamente ao empreendedorismo.

Roberto Carneiro é de opinião que os sistemas educativos que têm uma relação mais próxima com a vida real apresentam melhores resultados.

Segundo Ruy Berger Filho (2000:144), o conhecimento deve ser entendido como um “investimento no desenvolvimento pessoal; não apenas como instrumento de inserção no mundo do trabalho, mas fundamentalmente para viver melhor”.

Contudo, para o autor, isto significa uma maior capacidade para avaliar e optar e, por conseguinte, uma maior consciência das consequências de cada opção. Daí que a formação ao longo da vida se torne imperiosa - já que “viver melhor”, não significa ser feliz para toda a vida –, no processo de construção autónoma da aprendizagem, consistindo esta num processo permanente de apropriação, ou seja, de integração do mundo exterior nas estruturas mentais do sujeito aprendente.

Na opinião de Jordi Adell (2004), o conhecimento implica a interiorização da informação, sendo esta adequadamente integrada nas estruturas mentais do sujeito. Daí que o conhecimento seja, ao contrário da informação, algo pessoal e intransmissível. Assim, não é possível transmitir conhecimentos, mas apenas informação, sendo esta convertida em conhecimento pelo sujeito que a recebe, a interioriza e integra cognitivamente.

Para que isto aconteça, é necessário operar mudanças significativas nos conteúdos das escolas. Estando estes consubstanciados nos currículos, devem constituir o centro das mudanças.

Ainda na opinião de Veiga Simão e outros (2002), as instituições de ensino superior, na sociedade de informação e do conhecimento, estão mais expostas às exigências dos sectores sociais e económicos, implicando mudanças ao nível da natureza do ensino e das metodologias de aprendizagem, da articulação da aprendizagem, da articulação da investigação (fundamental e aplicada) com o ensino e a inovação e ainda da natureza das relações entre as instituições e a sociedade.

Os autores subscrevem, entre outras, uma maior interdisciplinaridade e uma imediata aplicação do conhecimento, avançado uma redução do tempo entre a criação

do conhecimento e a sua aplicação, o que implica uma nova atitude em termos de inovação, uma maior intensificação das relações entre as instituições e as empresas.

Tendo em conta o desajustamento da qualificação da população activa e o avanço do conhecimento em consequência da evolução da ciência e da tecnologia, o que altera significativamente os perfis profissionais, os autores insistem na necessidade da formação ao longo da vida, tarefa da qual as instituições de ensino superior não se poderão demitir.

Tomando como referência os dados da OCDE, de 1998, os autores referem que os níveis de qualificação dos portugueses, entre os 25 e os 64 anos, é muito baixo, verificando-se que dos 79,9% portugueses com a educação básica, os que concluíram o 2º ciclo deste nível de ensino fixou-se abaixo dos 13%. A agravar ainda a situação, os autores dão-nos conta que o número de portugueses com mais de 30 anos de idade que frequentaram acções de formação no final de 2000 foi apenas de 1,4%, contra 11,8% na Dinamarca, 11,7% na Suécia e 10,7 % na Finlândia.

Daí que os autores enfatizem a ideia de que as instituições de ensino superior devem assumir um papel fulcral na construção da sociedade do conhecimento.

#### **4.1 – Perspectiva de William Doll sobre a construção de uma matriz curricular para a pós-modernidade**

William Doll (2002:42) é de opinião que o pensamento moderno não gerou um bom modelo para a educação dos indivíduos, tendo-se alicerçado na metodologia cartesiana na procura da certeza e da verdade absoluta e na previsibilidade de Newton, que supôs a existência de um “universo estável, simétrico e simples”.

Como sublinha Carolyn Merchant na sua obra *The Death of Nature* (1983), citada por Doll, na transição do paradigma pré-moderno para o moderno, perdeu-se de vista uma visão orgânica e holística do mundo, em benefício de um “sistema de partículas mortas, inertes e movidas por forças externas” (p.42).

Refira-se que o método de análise criado por Descartes se alicerçou na fé em certas leis de Deus, na Matemática, nas deduções geométricas e na clareza e precisão da sua inteligência reflexiva.

Descartes estabeleceu, assim, as seguintes regras metodológicas fundamentais capazes de orientar a razão na procura da verdade (aceitação apenas daquilo que se apresenta à mente claro e distinto; divisão da dificuldade em partes e revisão dos passos anteriores para que nada seja omitido), proporcionando os fundamentos que estruturariam a “metodologia curricular” adaptada pelo pensamento moderno.

Doll vinca a esterilidade desta metodologia, na medida em que os “fins” ou objectivos são exteriores ao processo, não existindo qualquer “dinâmica” entre a teoria e a prática, limitando a aprendizagem apenas à descoberta do que já é conhecido e, por conseguinte, preexistente, e não encerrando qualquer processo criativo e transformador.

No método de Descartes, aceita-se a existência de uma ordem externa, “determinada por um Deus racional” e não contaminada pela acção humana.

Ao enfatizar a separação da realidade entre qualidades primárias e secundárias, referindo-se estas às qualidades sensoriais (olfacto, tacto, paladar, audição e visão), portanto subjectivas e aquelas, as qualidades objectivas da natureza e matemáticas (tamanho, forma, etc.), Descartes exclui as experiências sensoriais como fonte do conhecimento. Para Descartes, o conhecimento existia, mas “fora” do sujeito, era imutável e residia nas leis da natureza.

Como sublinha William Doll (2002:48) “Descartes legou ao pensamento modernista um método para descobrir um mundo preexistente, não um método para lidar com o indeterminado”.

Também para Newton o universo é estável, sendo a natureza uniforme e de simetria simples.

Ao contrário de Aristóteles, para quem o movimento da terra, em permanente mudança, foi separado da ordem estável e harmoniosa dos céus, para Newton todos os movimentos obedecem a uma única “ordem matemática, simples e simétrica”.

É este conceito de ordem, cuja abstracção resulta da observação empírica, a mensurabilidade, a par de outros conceitos como a sequencialidade e a relação

causa/efeito, que desempenhou um papel preponderante no paradigma educacional moderno.

É com base nestes pressupostos que Doll explica o desenvolvimento sequencial e linear do currículo, obedecendo a uma seriação ordenada e gradual.

De acordo com o pensamento de Newton, num sistema fechado e mecanicista, as mesmas causas produzem sempre os mesmos efeitos. Sendo este postulado adoptado como “princípio orientador da ciência moderna” e da análise de todos os problemas à luz das diferentes disciplinas, entre as quais também a Educação, é que, na opinião de Doll, justifica o princípio do estímulo/resposta do comportamentalismo e a fé inabalável do professor na repetição e memorização, enquanto método de aprendizagem.

Na opinião de José Augusto Pacheco (1996:139), no modelo curricular centrado nos objectivos, o professor é visto como um técnico que tem por missão a transmissão de conhecimentos a “destinatários receptivos e reprodutores”, através da memorização.

Nesta cadeia de transmissão do conhecimento, o aluno é remetido para um papel passivo e meramente reprodutor, traduzível através da memorização e da repetição mecânica das actividades.

Para o autor, também o professor assume um papel de submissão, hierarquicamente dependente, no contexto de uma estrutura curricular centralizada, sem qualquer intervenção na produção do conhecimento que lecciona.

Sublinhe-se que este modelo de desenvolvimento curricular, que teve em Tyler o seu principal mentor, explica-se pelas inúmeras pressões exercidas sobre a escola no sentido de dar resposta às necessidades da sociedade.

Conforme refere William Doll, os princípios básicos de Tyler só são compreensíveis no contexto de um sistema modernista estável e linear e em que o postulado causa/efeito e a “epistemologia da descoberta” adquirem maior significado. Tyler enfatiza a selecção dos objectivos como o primeiro acto que deve estar presente no planeamento do currículo.

Esta centralidade dos objectivos é ainda acentuada, para além da sua definição prévia, pela selecção das experiências e actividades que permitem consubstanciá-los e pela avaliação.

Para Doll, sendo os objectivos pré-definidos, eles são exteriores ao processo, e dada a sequencialidade linear dos princípios básicos de Tyler, os objectivos podem “existir à parte” das experiências para os implementar e da avaliação.

Doll chama a atenção para o facto de a avaliação reflectir apenas o sucesso, ou não, da sua implementação, e não a sua adequação, e ainda para o facto de Tyler não explicitar quais os critérios que presidem à definição dos objectivos.

Para o autor, o modelo curricular de Ralph Tyler (1950) encerra uma visão instrumentalista e funcionalista da educação, cujo resultado da aprendizagem é antecipadamente esperado e, por conseguinte, dirigido e controlado.

Na sociedade industrial, a educação servia fundamentalmente para preparar os indivíduos para o emprego.

Para William Torrey Harris, em “Vocation versus Culture; or the Two aspects of Education”. *Education* (December, 1891), citado por Doll (2002:64), as quatro virtudes da aprendizagem eram a “regularidade, pontualidade, silêncio e diligência”, as quais “produziriam” bons operários<sup>5</sup>.

O paradigma moderno, newtoniano, alicerçado na deificação da ciência e na aceitação incondicional da objectividade metodológica desmoronara-se.

William Doll busca os fundamentos desta sua opinião em autores como Piaget (1896-1980), Prigogine (1917-2003), Bruner (1915) e John Dewey (1859-1952) e cujas linhas de pensamento passaremos a analisar mais pormenorizadamente.

Para o autor, as ciências sociais, e em particular a educação, ao aceitarem como modelo a física newtoniana e mecanicista, a qual exclui o conceito de interacção, interferiram negativamente sobre o currículo, uma vez que, de acordo com as linhas de pensamento de Piaget e John Dewey, a interacção é indutora do crescimento, pois esta é uma característica fundamental dos sistemas vivos. Nestes, cada uma das partes não é definida isoladamente, mas antes nas suas inter-relações ou relações entre as partes e com o sistema como um todo.

Ao contrário da perspectiva modernista do ensino e aprendizagem, configurada pela relação sequencial causa/efeito, em que o ensino se torna inevitavelmente directivo,

---

<sup>5</sup> William Torrey Harris foi fundador do *Journal of Speculative Philosophy*, superintendente da escola de St. Louis entre 1869-1880 e delegado de educação dos Estados Unidos entre 1889 e 1906, (Doll, 2002:64).



Piaget propõe-nos um modelo biológico de desenvolvimento e de aprendizagem, o qual assenta, em traços gerais, no conceito de “fenocópia”.

Para Piaget (1978), o conhecimento não é, nem uma imitação do real, ou o resultado da informação obtido a partir das experiências do mundo exterior, nem uma imposição de formas a priori sobre a realidade. O conhecimento é antes o resultado da interacção ou intercâmbio entre “o organismo e o meio ambiente”.

Ao contrário dos comportamentalistas, para quem as reacções do organismo são consequência directa das pressões do meio ambiente, Piaget é de opinião que, no processo de interacção entre o organismo e o meio ambiente, as pressões deste ao introduzirem perturbações no equilíbrio estável do organismo, levam a que este se reformule e reequilibre. O autor faz notar que, embora o ambiente constitua a força propulsora que desencadeia o processo de reequilíbrio, ele não molda o organismo, pois é este que se molda a si mesmo.

Jean Piaget define o equilíbrio como uma compensação através das actividades do indivíduo, em consequência das perturbações exteriores, pelo que o equilíbrio é uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental.

Na opinião de William Doll (2002:87), é com base na interacção que Piaget explica a aprendizagem humana. O aluno, ao interagir com o meio ambiente, faz assimilações e acomodações para depois, eventualmente, se combinarem e transformarem em novas estruturas mais complexas, já que estas, na opinião de Piaget, têm a faculdade de se auto-regularem.

De acordo com Doll, a explicação de Piaget sobre a emergência de novos traços, ou melhor, a maneira como a criança progride de um estágio para o outro é muito vaga. Contudo, a análise do conceito de “fenocópia”, segundo Piaget, na sua obra *Behavior and Evolution* (1978), permite-nos saber quais os aspectos que devem ser estudados, em termos biológicos e cognitivos.

Para Doll, a “fenocópia” não é uma consequência directa das impressões do meio ambiente sobre o sistema genético, mas antes, porque este é um “sistema activo”, na procura do equilíbrio no seio do organismo e entre este e o meio ambiente. Assim, quando as pressões do meio desencadeiam uma perturbação exagerada sobre o equilíbrio interno, os genes têm a faculdade de se reorganizarem.

Em termos de desenvolvimento do indivíduo, ao transpor-se este modelo (biológico) para as “estruturas cognitivas”, o modelo proposto por Piaget passa a ter a seguinte configuração: “equilíbrio, desequilíbrio, reequilibração”, desempenhando aqui o desequilíbrio também o papel de “força propulsora do desenvolvimento” (Doll, 2002:98).

Doll é assim de opinião que o aluno, ao confrontar-se com os erros, confusões, etc. (entenda-se perturbações), procura superar o desequilíbrio e reorganizar-se num nível ainda mais elevado que o anterior.

Também aqui o autor chama a atenção para a importância do papel do professor, na medida em que ele deve delimitar os contornos desse desequilíbrio, ou melhor, ele deve contribuir, não só para que ocorra o desequilíbrio, mas também para o limitar, sob pena de ele ganhar dimensões incontroláveis.

Embora o desequilíbrio seja entendido como a “força propulsora” no processo de desenvolvimento, ele não é contudo o factor mais importante. Na opinião de Doll, o factor mais importante está na “natureza da própria acção” (2002:99).

Assim, o autor, tomando como referência o postulado de Piaget de que toda a reorganização é “sempre uma construção endógena de dados exógenos” (p.99), já que os genes desenvolvem estratégias no sentido de responderem em devido tempo às pressões exteriores, também os alunos, em presença de uma perturbação, desenvolvem estratégias activas, não só para as solucionarem, mas sobretudo porque faz parte da sua natureza serem activas.

Na mesma linha de pensamento de Piaget, Prigogine é de opinião que a natureza é criativa, ou seja, há uma predisposição para a criação, encontrando-se esta, conforme refere Doll, nas características organizacionais das ciências, em especial da Biologia, da Química e da Matemática. Para o autor, o paradigma moderno ou newtoniano deixou de ter sentido.

No lugar de um universo estável em que a ordem é predeterminada, vemos agora um processo criativo permanente, próprio da natureza, em que estruturas novas e mais complexas emergem espontaneamente a partir das interacções anteriores.

Doll, a partir do paradigma criativo, tira consequências para o currículo, na medida em que o processo de ensino-aprendizagem deixa de ser entendido como um

encadeamento causa-efeito em que a aprendizagem é consequência directa do ensino, mantendo este uma relação de superioridade relativamente àquela.

Tendo em conta as capacidades auto-organizacionais do sujeito aprendente, a aprendizagem assume um estatuto dominante, assistindo-se assim a uma reorientação do *modus operandi*, do *didáctico* para o *dialógico*.

Neste sentido, Doll enfatiza a importância do questionamento e do exame reflexivo, dado que este permite aos intervenientes no processo (professor e aluno) uma maior consciencialização da natureza dos problemas. O autor propõe ainda que o currículo deve ser organizado de modo a propiciar a reflexão, pelo que a abordagem dos conteúdos, das áreas de exploração, das actividades, etc., deve ser repetida, e recursivamente, mas sucessivamente em níveis de maior profundidade.

Doll retira esta ideia do conceito de “currículo em espiral”, de Jerome Bruner, adaptando-o de acordo com a “teoria da recursão” (p.119).

A partir do trabalho de Prigogine sobre a auto-organização e as estruturas dissipativas, Doll chega à conclusão de que a auto-organização está presente em todos os domínios científicos e de que uma das suas características é a de que ela ocorre quando “um limiar crítico é atingido”.

Para Prigogine, citado por Doll, a “auto-organização transformativa” (p.120), não ocorre em sistemas estáveis em equilíbrio ou próximo do equilíbrio, mas antes em “situações longe do equilíbrio” de que a acção das amebas *Acrasiales*, na Biologia, e a reacção de Belousov-Zhabatinski, na Química, são exemplo. O autor designa ainda estes “padrões” auto-organizadores de “dissipativos” (p.121).

Sempre que é atingido um ponto crítico e se desencadeia o processo de auto-organização, há uma organização súbita dos átomos e das células as quais revelam um “comportamento cooperativo” (p.121), comportamento este que, segundo Doll, deve ser transportado para o currículo.

Assim, se o trabalho cooperativo ocorre em situações de limiar crítico, impõe-se que o professor identifique essas situações críticas no seio da turma, no pressuposto de que as perturbações geram a auto-organização.

Contudo, para Doll, a auto-organização só se desencadeia se o meio ambiente for suficientemente rico e aberto capaz de promover diferentes interpretações, pontos de vista e até usos diferentes.

Também a perspectiva de Bruner sobre o crescimento contribui para a linha de pensamento de William Doll sobre a construção de uma matriz curricular para a pós-modernidade.

Conforme sublinha Bruner, o crescimento do indivíduo refere-se à sua capacidade de representar o mundo, a sua própria realidade e o seu contexto cultural. Sendo a capacidade de representação uma especificidade do ser humano, esta permite-lhe, segundo o autor, “controlar” o seu destino.

É essa capacidade de representação, sobretudo ao nível do simbólico, a qual pode ser desenvolvida através da aprendizagem com os outros o que significa, para Bruner, a mente. Esta não é, para o autor, um espaço físico ou algo material, mas antes um “conceito” onde alojamos as ideias.

Ao contrário dos comportamentos que negligenciaram sempre a importância da interacção social ao nível da aprendizagem, Bruner sublinha que esta não é uma actividade isolada, acentuando antes que o indivíduo aprende com os outros, o que designa de “reciprocidade social”.

Daí que, para o autor, qualquer plano curricular deve pressupor o recurso a estratégias educativas que tirem partido das interacções entre alunos e entre estes e o professor, uma vez que a interacção é de uma importância essencial para o desenvolvimento do homem, já que, por mais inatas que possam ser as capacidades do indivíduo, elas não podem prescindir, para se desenvolverem, da cultura e do meio em que se está integrado.

Segundo Doll, Karl Lashley foi o primeiro psicólogo norte americano a reconhecer a impossibilidade de, na perspectiva simplista, linear e mecânica do comportamentalismo, explicar os comportamentos complexos dos indivíduos.

Já antes, John Dewey, também citado por Doll, criticara o comportamentalismo, ao reconhecer a unidimensionalidade de noção de arco reflexo condicionado, a qual teve papel preponderante na afirmação do positivismo instrumental.

Pelo contrário, Dewey é de opinião que os reflexos não são apenas respostas mecânicas e lineares às pressões do meio ambiente, mas antes o resultado de uma interacção mais complexa. “Em resumo, o circuito é parte de uma rede mais ampla que está continuamente sofrendo mudanças conforme nós interagimos com o mundo que nos cerca” (Doll, 2002:136).

Conforme refere António Damásio (2001:pp.103-104), “o cérebro e o corpo encontram-se indissociavelmente integrados por circuitos bioquímicos e neurais reciprocamente dirigidos de um para o outro”.

Para Damásio o cérebro e o corpo constituem um todo integrado que interage com o meio ambiente, não sendo a interacção de apenas uma só parte. A actividade dos organismos complexos vai muito para além da interacção das respostas externas, sejam elas espontâneas ou reactivas. Os organismos humanos geram também respostas internas, muitas delas constituindo imagens.

Para o autor, as imagens constituídas a partir das representações neurais são manipuladas pelo pensamento, o qual interfere no comportamento do indivíduo, auxiliando-o na previsão e planificação das acções futuras.

Segundo Damásio (2001:109-110), o organismo é estimulado pelo ambiente através da actividade neural dos olhos, ouvidos, papilas gustativas, mucosa nasal e miríades das terminações nervosas da pele, constituindo os principais “sectores sensoriais de entrada”. Os sinais são enviados pelos “terminais nervosos” para os “córtices sensoriais iniciais” dos sentidos atrás referidos.

Voltando ainda a Karl Lashley<sup>6</sup>, para quem a mente é mais do que simples interacções químicas ou físicas, compreendendo também interacções de múltiplas redes, efémeras como as de intenção, planeamento, história e de cultura, ele contesta e rejeita o princípio comportamentalista do “estímulo-resposta e arco reflexo” (Doll, 2002:137), põe em causa o método científico positivista e o conceito newtoniano de universo estável.

Embora Bruner, citado por Doll, não concorde com a perspectiva de Piaget quanto à estrutura genética dos chamados estádios para representar o desenvolvimento

---

<sup>6</sup> Comunicação sobre o título “The problem of serial order in behavior”, no Hixon Symposium, em 1948. Segundo Doll, Karl Lashley foi o primeiro psicólogo norte-americano que, depois de Dewey, contestou a posição comportamentalista.

do indivíduo, reconhece contudo que a “aprendizagem significativa” (Doll, 2002:137) depende muito da maneira como cada um representa o meio e o mundo.

Entenda-se como aprendizagem significativa, como refere Doll, a aprendizagem que faz de cada indivíduo um ser inovador e criativo, recorrendo aos materiais e meios de que dispõe.

Daí que Bruner acentue que a construção das aprendizagens melhora significativamente, e cremos ser muito mais rica, através do “uso de instrumentos, interacção social e pensamento recursivo” (Doll, 2002:138). E também que um currículo que se alicerce na experiência, no diálogo e na reflexão pode transformar o sujeito aprendente num criador de padrões, em vez de um copiador de padrões criados por outro.

Bruner refere ainda que existem áreas que estão para além da capacidade criativa de cada um, designadas por “zonas de desenvolvimento proximal” (Doll, 2002:138), seguindo o sujeito aprendente as actividades e as linhas de pensamento de outrem. Assim, na opinião do autor, o indivíduo tira partido das sugestões e dos exemplos dos outros para se organizar, alterando e aumentando ainda a sua consciência pessoal, através da interacção entre o seu próprio entendimento reflexivo e “entendimento reflexivo dos outros” (Doll, 2002:138).

Entendido neste sentido, o ensino não é mais do que auxiliar o aluno a transformar a sua própria consciência pessoal de outro modo que não o de imitar os outros.

Daí que, para Bruner, citado por Doll (2002:138) a interacção seja fundamental para superar o dilema da escolha entre “experiências externas” e a “maturação racional”, uma vez que não se trata de optar entre uma delas, mas antes de interiorização e integração das experiências externas pelo indivíduo, ou seja, a “externalidade e a imitação são integradas à internalidade e à maturação”.

Bruner é de opinião que a mente se desenvolve à medida que as experiências de cada indivíduo se vão desenvolvendo, aumentando as suas capacidades de representação e reflexão.

Consciente de que os indivíduos, no seu processo de aprendizagem e maturação, têm múltiplas possibilidades de representar o meio envolvente e de que o crescimento é influenciado por diferentes perspectivas, Bruner enfatiza a ideia de que a educação não

se deve esgotar num currículo lógico e analítico, mas deve também contemplar as dimensões artísticas e metafórica, constituindo-se estas também como “instrumentos de expressão e pensamento” (Doll, 2002:139), tão importantes como aqueles que Piaget designou de “lógico-matemáticos”.

Conforme sublinha Doll, Bruner propõe-nos um “currículo em espiral” (2002:139), baseando-se este no princípio recursivo, ou seja, na reanálise e reexame de cada proposição, tendo em conta os pressupostos iniciais. É este processo de reflexão que, segundo Bruner, contribui para o desenvolvimento e crescimento mental. Daí que os conteúdos escolares devam ser desenvolvidos ao longo dos anos em níveis cada vez mais complexos, como se o currículo desse “uma volta em torno de si mesmo” (2002:139).

Visto nesta perspectiva, o currículo deve privilegiar a imaginação, a auto-reflexão e o discurso entre os sujeitos, sendo estes aspectos entendidos como a “essência da transformação”. Assim, para Doll, os instrumentos de avaliação não deveriam ser entendidos apenas como instrumentos de avaliação daquilo que cada indivíduo aprendeu, mas também uma oportunidade para melhor compreender as razões daquelas escolhas, e não outras, dos procedimentos seguidos, e também de outras opções que, eventualmente, poderiam ter sido privilegiadas. Neste sentido, a avaliação ganha um pendor eminentemente generativo e não apenas somatório. O que importa é que o aluno saiba o que fazer com aquilo que aprende, com o conhecimento que vai adquirindo.

Para Bruner, é possível ensinar qualquer assunto a qualquer indivíduo desde que intelectualmente honesto, em qualquer estágio de desenvolvimento.

O autor salienta que o processo de conhecimento interactivo e pessoal não é linear, sequencial e cumulativo, mas ocorre esporádica e espontaneamente, conforme a matriz de representações que cada um vai construindo, não sendo esta indiferente aos diferentes pontos de vista e perspectivas de abordagem, à subjectividade pessoal e pressuposições, constituindo estes o outro “modo de conhecimento”, cujos significados não decorrem da “validade da lógica”, mas antes da “heurística da descoberta” (Doll, 2002:140).

Para William Doll, cujo pensamento temos vindo a seguir através da leitura da sua obra *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*, o significado das experiências

personais subjectivas escapa ao critério da verificação, característica empírica e positivista, presente na ciência moderna.

Na perspectiva do autor, a nova “teoria do conhecimento” é, por natureza, interactiva e dialógica e, ao contrário da ciência positivista, valoriza a experiência dos indivíduos e o seu significado. Por isso, esta nova epistemologia centra-se na criação do conhecimento e não na sua descoberta.

Na ciência positivista, a *verificação* continua a ser um princípio central e a fronteira entre o sujeito que aprende e o objecto que é conhecido é bem demarcada, permanecendo aquele fora do que é conhecido. Estes aspectos terão contribuído para que Tyler (1950) legitimasse o conceito de metas e objectivos e pré-determinasse as actividades e experiências dos alunos, estando estas sempre confinadas àqueles.

Na opinião de Doll, o fechamento deste sistema, em que o aluno está condicionado pelos objectivos previamente definidos, não abre espaço à criatividade e a ideias novas e até divergentes. Já numa epistemologia centrada na experiência, ganha sentido a interacção entre o sujeito que conhece e o objecto que é conhecido.

Para Bruner, a noção de “self” não se desenvolve e recria interiormente e sem qualquer vínculo com o mundo exterior. O “self” é continuamente recriado a partir da experiência do sujeito, inserida num contexto de “significados, imagens e vínculos sociais e é na consciência reflexiva, consubstanciada no processo dialógico entre o self e a sociedade que se gera a transacção “conhecedor-conhecido”.

Um outro aspecto enfatizado por Doll, que deve ser tido em conta na configuração do currículo para a pós-modernidade, prende-se com o contributo dado por John Dewey no que se refere ao conceito de processo.

Na opinião de Doll, o currículo na pós-modernidade não pode ser entendido como um “pacote”, mas antes um processo. Processo que deve ser fundamentalmente dialógico, reflexivo e transformativo.

John Dewey ao propôr uma nova epistemologia baseada na experiência, enquadrada pelos princípios da interacção e reflexão, concorre para que ela se torne transformativa.

É através da reflexão que, segundo Dewey, é possível estabelecer a relação entre as nossas experiências e as experiências dos outros, analisando-as de forma crítica,



segundo perspectivas diferentes e cooperativamente. A reflexão concorre, assim, para que se estabeleça uma relação efectiva entre o pensamento teórico e o pensamento prático, recusando-se qualquer perspectiva unilateral, de uma dominação sobre a outra.

Para Dewey, segundo Doll (2002:157), “pensar é um método de reconstruir a experiência”. Doll enfatiza esta preocupação ao considerar a reflexão como uma actividade exclusiva do homem e que ao ser realizada, deve constituir uma referência para novas práticas, constituindo estas também uma nova oportunidade para novas reflexões. Daí que o autor insista no princípio da recursividade da reflexão, já que ele é gerador de um processo contínuo, em que o futuro é assim perspectivado na base da reflexão entre o passado e o presente.

É este princípio de continuidade que Dewey valoriza como critério para a qualidade e riqueza das experiências. Citado por Doll, Dewey refere:

“O princípio da continuidade da experiência significa que toda a experiência tira alguma coisa daquelas que aconteceram antes e modifica de alguma maneira a qualidade daquelas que vêm depois” (p.157).

Dewey, ao propor uma nova epistemologia orientada para a prática, também designada de “epistemologia experiencial”, não tem como objectivo a formação de indivíduos peritos em competências técnicas e habilidades manuais, mas antes que estas habilidades sejam a base para outras experiências mais amplas e constituam ao mesmo tempo objecto de reflexão, porque só esta contribuirá para a transformação dos indivíduos.

Contudo Doll, é de opinião que o currículo não deve prescrever ou predeterminar as experiências, mas antes deve assegurar o processo de transformação das experiências vividas ou experienciadas.

Assim, as experiências de cada aluno devem ser vistas enquanto tal, e as suas possibilidades enquanto desencadeadoras de novas experiências.

Para Dewey, esta transformação só ocorrerá se o processo de reflexão for “crítico, público e comunal”, características que devem estar presentes no currículo.

## **4.2 – Repensar o conceito de currículo para um tempo de incerteza**

Face aos pressupostos atrás abordados, quer relativamente à pós-modernidade, que se caracterizou pela ruptura com o quadro de referências e valores que enformaram a ciência moderna e pela rejeição dos pilares em que assentou o conhecimento objectivo e universal, quer pelo desenvolvimento acelerado das tecnologias da informação que, nas palavras de Andy Hargreaves, citado por Margarida Ramires Fernandes (2000), comprimiram o espaço e o tempo, globalizando a informação e a comunicação, impõe-se hoje um novo modelo curricular.

Para Hargreaves, a aceleração do ritmo de mudança de um mundo que se procura conhecer e das nossas maneiras de conhecer, põem em causa a estabilidade “das nossas bases do conhecimento, tornando-as irremediavelmente frágeis e provisórias” (M. Fernandes, 2000:110).

Também para Roberto Carneiro (2000:11), o ritmo a que se produzem as mudanças nos domínios científico e tecnológico põe em causa os “fundamentos do conhecimento”.

Ruy Leite Berger Filho (2001) é também de opinião que o desenvolvimento científico e tecnológico teve consequências ao nível da incorporação do conhecimento, pressupondo uma maior autonomia na procura da informação e consequente aquisição e incorporação do conhecimento e uma maior independência na sua produção.

Num tempo de incerteza e também de inquietação, caracterizado pela coexistência de aspectos contrários, tais como a diversidade cultural social, etc., como pode a escola responder às inúmeras pressões e até contradições geradas pela globalização? Como podem os professores adequar o currículo à diversidade dos contextos e à valorização das acções desenvolvidas localmente, quando persistem “Tentativas de controlo centralizado sobre o currículo” (M. Fernandes, 2000:111).

Como configurar então um currículo capaz de responder às inúmeras preocupações colocadas pela pós-modernidade?

Na opinião de Margarida Ramires Fernandes (2000), muitos autores têm centrado a sua abordagem apenas no domínio das finalidades e objectivos, ou então na escolha dos conhecimentos que devem ser adquiridos ou desenvolvidos, desprezando as

dimensões que, do ponto de vista conceptual, devem justificar e suportar a sua concepção e elaboração.

Para a autora, William Doll, ao contrário de outros autores, procura assumir uma perspectiva mais inovadora, ao articular os vários aspectos que estão na base da concepção e desenvolvimento do currículo.

William Doll (2002), tomando como referência os contributos de Piaget, Prigogine, Dewey e Bruner, anteriormente analisados, enfatiza a natureza construtiva e não linear do currículo, dado que ele emerge a partir da acção e da interacção dos participantes.

O autor sublinha que o currículo construtivista não é estabelecido antecipadamente, a não ser em traços muito gerais. Ele é configurado segundo uma matriz que não apresenta princípio nem fim, mas antes pontos de intersecção “numa rede relacionada e configurada”, daí a sua natureza não linear e não sequencial. Para Doll, quanto maior for o número de pontos de intersecção, mais rico será o currículo e, por conseguinte, mais profundo será o seu significado.

Na esteira de Dewey e também de J. Schwab, citado por Doll, este é de opinião que os problemas do ensino-aprendizagem devem ser abordados numa perspectiva prática e concreta e de acordo com as circunstâncias.

Para Doll os modelos universais, que fizeram escola na sociedade moderna, não dão resposta aos problemas do ensino e aprendizagem, pelo que estes devem seguir antes os modelos não-lineares e não sequenciais estabelecidos pela física quântica e pela matemática do caos.

Contudo, Doll não pretende negar a importância da teoria, nem tão pouco praticalizá-la, ao rejeitar o postulado de que a prática é uma criação ou consequência da teoria, mas antes que esta deve basear-se e desenvolver-se a partir da prática.

O autor faz do conceito de transformação, o elemento central do currículo, querendo com isto significar que, a partir de uma orientação geral, e até independente, os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos, devem ter a liberdade de transformar os materiais, processos, etc., e participar na construção do próprio currículo.

Este processo de construção do currículo tem por base a reflexão recursiva, no pressuposto de que “as consequências das acções passadas” devem ser assumidas como “problemáticas das acções futuras” (Doll, 2002:179).

Partindo do conceito de auto-organização, cuja importância só foi adquirida a partir da teoria do caos e do contributo científico de Prigogine sobre a teoria das partículas dissipativas, Doll (2002:179), enfatiza a convicção de que, a haver uma “pedagogia pós-moderna”, ela centrar-se-á no conceito de auto-organização e, para que esta ocorra, terá de haver necessariamente uma “perturbação” ou desequilíbrio. Para Piaget, este é entendido como a “força propulsora” deste processo.

Como já atrás se fez referência, as perturbações não podem ocorrer em circunstâncias que conduzam ao descontrolo e destruição, mas antes quando têm lugar em ambientes ou contextos em que os indivíduos confrontados com essas perturbações não se sintam pressionadas a encontrar as respostas, sem que antes tenham tido o tempo necessário para analisar e estudar em pormenor os problemas e os erros. Daí que o autor insista na necessidade de se dedicar a atenção aos erros, através do diálogo entre docentes e alunos acerca das suas ideias, pelo que a criação de um bom ambiente de aulas estimulará a participação e a exploração por parte dos alunos.

Um outro aspecto que Doll considera de relevante importância na configuração do currículo prende-se com a capacidade humana de definir, operacionalizar e avaliar objectivos e planear. No entanto, para o autor esta capacidade foi mal compreendida por Tyler, o que levou a um condicionamento do paradigma moderno: Por um lado partiu-se do pressuposto que os indivíduos desenvolvem melhor as suas capacidades de planeamento se forem receptores passivos, copiando os planos de outros indivíduos, do que se participassem activamente na construção dos seus próprios planos, sendo por conseguinte criadores de significados.

Para Dewey, citado por Doll (2002:186), todo o currículo que acautelasse e respeitasse a capacidade de criar, experienciar e avaliar dos indivíduos seria aquele que “respeitaria as actividades de planeamento dos indivíduos”.

O segundo equívoco, foi o de se aceitar, como já atrás fizemos referência, “uma cosmologia baseada num universo estável”, pelo que conceitos como a “auto-organização e transformação” (2002:186) não eram reconhecidos pela modernidade.

Daí que, num sistema em que se reconhece e têm lugar aqueles conceitos, o planeamento e a definição de objectivos não ocorrem apenas antes, mas também durante e a partir da própria acção.

Este não é um aspecto de somenos importância, já que, para Dewey, os planos e as actividades devem ser interactivos, na medida em que aqueles surjam a partir destas e são, ao mesmo tempo, modificados pelas actividades, ou seja, planejar e executar devem ocorrer ao mesmo tempo de forma integrada e não seguindo-se uma à outra.

Daí que, na opinião de Doll, os planos de aulas devem ser gerais, o mais flexíveis quanto possível, de modo a enquadrar o desenvolvimento da própria aula. O currículo é concebido como algo aberto, flexível e centrado no processo e em permanente construção, em que o diálogo e a interacção entre professores e alunos adquirem um papel central.

Tal propósito ganha ainda mais sentido quando Habermas propõe um outro conceito de racionalidade, designado por racionalidade comunicativa, cujo objectivo visa a construção de consensos, no âmbito da interacção social. Só deste modo é possível ultrapassar as opiniões pessoais, em princípio subjectivas, e gerar, por via da argumentação, o maior consenso possível.

Assim, as actividades não devem ter um carácter linear e sequencial, mas antes devem assumir a forma de actividades integradas, desempenhando aqui o professor um papel transformador.

Na opinião de Margarida Ramires Fernandes (2000:112), W. Doll configura o currículo pós-moderno, contrapondo à metáfora dos “3 Rs” (Reading, Writing, Arithmetic), ou seja (ler, escrever e contar), uma criação da sociedade industrial, uma nova metáfora, esta dos “4 Rs”.

Se a primeira tinha um pendor funcionalista e tinha em vista a satisfação das necessidades de uma sociedade industrial florescente, os “4 Rs” de Doll são o critério mais adequado para avaliar a qualidade do currículo pós-moderno.

Daí que, para o autor, o currículo deve ser rico, reflexivo, relacional e rigoroso, significando cada uma destas categorias, em traços sintéticos, o seguinte:

**Rico** – Para que um currículo seja rico, é fundamental que ele seja aberto, flexível, deve ser generativo e não pré-definido. Indeterminado, contudo devidamente balizado, capaz de admitir “múltiplas possibilidades”.

O currículo deve proporcionar as condições para que alunos e docentes operem transformações e sejam, ao mesmo tempo, transformados, pelo que, nas palavras do autor, o currículo deve ter a quantidade quanto baste de “indeterminação, anomalia, ineficácia, caos, desequilíbrio, dissipação, experiência vivida” (p.192).

O autor reconhece, contudo, a impossibilidade de determinar antecipadamente “a quantidade certa” para que o currículo seja generativo, sem, no entanto, perder a sua forma ou configuração. Daí que este aspecto deva ser continuamente objecto de “negociação” entre alunos e professores, salvaguardando que, quando o currículo precisar de “qualidades perturbadoras”, esta questão não deve ser negociada, uma vez que são essas perturbações, instabilidades ou problemáticas que constituem a essência e a razão de ser de um currículo rico e transformador. Caso contrário, o currículo terá sempre uma configuração rígida, estática e conservadora.

**Reflexivo** – Seguindo a linha de pensamento de Bruner, para quem o processo reflexivo significa “voltar atrás”, as proposições iniciais são reexaminadas, emergindo assim novas possibilidades, as quais desempenham um papel fundamental em termos de crescimento mental.

Assim, para Bruner, as matérias escolares devem ser objecto de estudo de forma mais desenvolvida e aprofundada, em níveis de maior complexidade.

Para Doll, o processo reflexivo não deve confundir-se com a repetição, já que esta se destina a melhorar o nível de desempenho estabelecido, em que o processo é fechado.

Ao contrário, o processo reflexivo visa melhorar e desenvolver a capacidade de pesquisa, análise, organização e associação numa perspectiva heurística.

Enquanto, na repetição, predomina o automatismo, na medida em que o mesmo processo se repete, permanecendo sempre igual, na reflexão, cada processo transforma-se através do diálogo.

Para Doll, na reflexão é necessário que cada um de nós se distancie do seu próprio pensamento. Importa que outros (colegas, professores, etc.) observem, analisem

e critiquem aquilo que fizemos, desempenhando o diálogo, a condição fundamental do processo reflexivo.

**Relacional** – Para o autor, um currículo deve ser relacional, sublinhando a importância das interações que se estabelecem dentro do próprio currículo, e que designa por “relações pedagógicas”, tornando-o mais rico e cujo nível de profundidade decorrerá do processo reflexivo. Doll enfatiza a importância do “fazer” e da “reflexão sobre o fazer”, considerando que com o tempo o currículo tornar-se-á mais rico.

Sublinhe-se que, na sociedade pós-moderna, com a globalização da informação, comprimiu-se o tempo e acelerou-se o ritmo de mudança, alterando-se a nossa percepção de coordenada tempo.

Se, na sociedade moderna, na estrutura newtoniana, em que o universo é estável, o tempo é reversível, ou seja, é possível “voltar atrás”, na sociedade pós-moderna, tomando como referência o princípio das estruturas dissipativas de Prigogine a que já nos referimos anteriormente, o tempo é irreversível e dinâmico, assistindo-se a um processo de transformação permanente. Daí que não seja possível “voltar atrás”. O tempo ganha assim uma dimensão qualitativa e transformativa, na medida em que ocorre sempre algum desenvolvimento.

Para Margarida Ramires Fernandes, o conceito de desenvolvimento é uma das características fundamentais do tempo, considerado como um fluxo que, nas palavras de Andy Hargreves, por si citado, “continuamente ameaça à estabilidade e resistência das bases do nosso conhecimento, tornando-as irremediavelmente frágeis e provisórias” (pp.114-115).

Para Doll, as relações culturais estão também presentes no currículo, sendo por elas contextualizado e em que o diálogo e a narrativa desempenham um papel mediador na interpretação e compreensão da dimensão cultural local, no contexto de uma matriz cultural mais ampla e global.

O discurso, para Doll, tem um papel contextualista, na medida em que ele é, de certo modo, condicionado pelas características locais, pela nossa linguagem e pelas nossas histórias, mas, ao mesmo tempo, ele vai-se alargando e enriquecendo num universo mais global.

Compreender a dimensão contextualista do discurso significa reconhecer e aceitar o princípio do direito de opinião de todos quanto intervêm no acto educativo, ou

seja, professores e alunos. Daí que, para o autor, a transmissão directa da informação pelos professores não deve ser o procedimento mais adequado, mas antes devem criar as condições para que a “construção” do conhecimento resulte do confronto e da discussão entre as perspectivas dos docentes e as perspectivas dos alunos.

O quarto e último critério a que o currículo para a pós-modernidade deve obedecer, o do **rigor**, e que o autor considera de certo modo, o mais importante, evita que o currículo crie um “relativismo” exagerado. Esta preocupação reveste-se da maior acuidade quando o currículo transformativo se caracteriza pela indeterminância e pela auto-organização espontânea. Daí que o rigor seja aqui entendido como a procura intencional das diferentes alternativas, das relações que se possam estabelecer entre elas.

Entende-se aqui o rigor como a tentativa para desocultar as suposições ou pressupostos em que se avaliam e interpretam os diferentes quadros possíveis.

Como refere Margarida Ramires Fernandes, embora a perspectiva curricular que William Doll propõe possa parecer, em certa medida, utópica, não é menos verdade que ela tem em linha de conta as concepções de espaço e tempo propostas pela pós-modernidade, faz apelo de uma tomada de decisão mais participada e reflexiva na validação do conhecimento.

Na opinião da autora, o currículo continua ainda refém de muitos traços de modernidade de que a concepção estática e académica, a uniformidade e rigidez e o pendor enciclopédico persistem em manter a tensão entre a continuidade e a imprescindibilidade da mudança.

Margarida Ramires Fernandes sugere ainda que a organização dos tempos e dos espaços seja flexibilizada, propondo uma maior cooperação e interacção entre os professores, de forma a combater a fragmentação e desarticulação do conhecimento com a precoce especialização do currículo a que conduziu o modelo taylorista.

Esta perspectiva contribui para que os docentes desenvolvam competências ao nível da planificação em conjunto, do desenvolvimento de actividades de ensino integradas e prestem apoio aos alunos, sob a forma de tutoria no âmbito das actividades planeadas.

Refira-se que, segundo Ruy Leite Berger Filho (2000:138), a atitude do aluno na captação, selecção e assimilação da informação é hoje cada vez mais solitária, sendo



certo que a tensão criada entre a autonomia e a interdependência é cada vez mais profunda. Daí que deva ser combatida qualquer tentativa que fomente e estimule a dependência, a reprodução e “o falso eruditismo de acumulação de conhecimentos”, pelo que o novo papel do professor, enquanto mediador das aprendizagens se revista da maior importância.

Vale a pena sublinhar um outro factor que este autor reputa de relevante para repensar o currículo, e que diz respeito à complexidade do ambiente cultural, configurado, por um lado, pelas dimensões económicas, políticas e sociais e, por outro lado, pela multiplicidade de linguagens e códigos que veiculam significados e medeiam a comunicação no dia a dia.

Face aos desafios com que somos confrontados pelo mundo actual, Berger Filho acentua a necessidade de os currículos acautelarem três aspectos fundamentais, designadamente: o **conhecimento dos princípios tecnológicos e científicos**, que enformam o mundo do trabalho e as práticas sociais; o **domínio dos códigos das linguagens** da sociedade contemporânea; o **entendimento dos princípios e dos valores sociais e culturais** que regulam a vida em sociedade.

Também para o autor, o currículo deve ser flexível, capaz de responder à diversidade caracterizada pelas inúmeras diferenças sociais, culturais, étnicas e tantas outras que convivem dentro da sala de aula, por oposição a uma escola que teima em se enredar por modelos padronizados ou uniformes, ou, como refere João Formosinho (1987), “pronto a vestir de tamanho único”, quando os currículos colocam a ênfase nos conteúdos.

Norteados pelo princípio de que a escola deve formar cidadãos e não especialistas, Berger Filho é de opinião que o currículo deve centrar-se no desenvolvimento de capacidades de pesquisa, análise e selecção da informação e capacidades de aprender, por oposição à memorização e repetição.

Em termos de síntese, o autor é de opinião que as mudanças nas escolas devem centrar-se nos currículos, devendo estes promover a aquisição e desenvolvimento de competências.

Mudar a escola representa, sobretudo, para o autor, dar outro sentido ao conhecimento, devendo este ser contextualizado e ter um sentido útil para os alunos. Doravante, importa que as aprendizagens sejam significativas.

## 5 – Principais Tendências no Ensino das Artes Visuais

Se hoje nos confrontamos, como já atrás referimos, com a emergência de um novo paradigma da educação e ao longo dos tempos fomos assistindo à emergência de novas concepções de educação, de acordo com imperativos de natureza cultural, social, económica e política, também o ensino das artes se viu confrontado com sucessivas mudanças.

Na opinião de Elliot W. Eisner (2005), existem fundamentalmente dois tipos de justificação para o ensino das artes. A primeira, designada de contextualista, alicerça a sua justificação nas necessidades concretas do indivíduo e da sociedade, sendo estas determinantes na configuração do currículo e, por conseguinte, na definição dos objectivos.

A segunda justificação, ou corrente de pensamento, se quisermos, denominada de *essencialista*, reside no contributo que só a arte pode oferecer para a experiência e conhecimento humano.

Conforme referem Luisa M<sup>a</sup>. Martinez Garcia e Rosário Gutiérrez Pérez (1998:97), para os essencialistas, o contributo das artes para a educação “é a experiência privilegiada e distinta de representar o mundo, e que ela provoca no indivíduo uma série de conhecimentos e de sentimentos que outras disciplinas não podem gerar”.

Para Eisner (2005), a orientação contextualista foi amplamente utilizada ao longo da história para justificar o ensino da arte nas escolas públicas. Sublinhe-se que, de acordo com o autor, na perspectiva contextualista deve, atender-se, tanto às características dos alunos, como às necessidades da sociedade. Advirta-se contudo que, segundo Eisner, o conceito de “necessidade” não é algo objectivo, sendo certo que a determinação do que é uma necessidade está dependente de um conjunto de valores. Daí a natureza ambígua do conceito e a sua indeterminação.

O ensino da arte, assim como toda a educação, viu-se dependente daquilo que foi sendo entendido ou considerado como “necessidades sociais importantes” (2005:3).

Na perspectiva dos contextualistas, a finalidade da educação artística depende dos interesses da comunidade, da sociedade e do aluno, pelo que ela não pode ser determinada sem que se tenha em conta a população a que se destina.

Segundo Eisner, podem ser observadas necessidades diferentes para a mesma comunidade, quando esta seja objecto de análise por diferentes indivíduos, já que estes possuem valores distintos acerca do que deve ser o papel do ensino das artes, produzindo, assim, conclusões distintas acerca das necessidades dos alunos.

A perspectiva contextualista, que acentua a ênfase nos conteúdos e nos objectivos da educação artística, é confrontada pela corrente essencialista para quem o contributo da arte para a educação do homem deve centrar-se naquilo que só ela pode oferecer. Segundo John Dewey, citado por Eisner, “a arte é uma forma de experiência que vivifica a vida”, já que é através dessa experiência que “o organismo no processo de crescimento se dá conta de que está vivo” (2005:5).

Também Suzanne Langer<sup>7</sup>, citada por Eisner, enfatiza a especificidade e o carácter único da arte, ao reconhecer que existem apenas dois modos básicos de conhecimento: o modo discursivo e o modo não discursivo.

Baseando-se o primeiro no método científico, e sendo este modo de conhecimento sistemático, racional e proposicional, o qual contribui significativamente para a nossa compreensão do mundo, Langer reconhece não ser este o único modo de aquisição do conhecimento, sublinhando a importância das artes na aquisição do conhecimento segundo o modo não discursivo.

Para Langer, a obra de arte é, por excelência, um meio de expressão do sentimento, para que o contemplemos, tornando-o perceptível através de um símbolo.

Sendo as obras de arte projecções de “vida sensível”, elas são imagens do sentimento, as quais contribuem para o nosso conhecimento das formas de sentimento de um artista.

Na opinião de Eisner, cada uma das estas orientações (contextualista e essencialista) tem consequências profundas para o ensino da arte.

Analisando mais pormenorizadamente a perspectiva contextualista, podem ser identificadas diferentes orientações para justificar o papel das artes na educação. Essas orientações passam pelo entendimento da arte como forma de distração, como meio de

---

<sup>7</sup> Suzanne Langer nasceu em Nova Yorke, em 1895 e faleceu em 1985. Destacou-se como especialista em Filosofia da Arte, tendo publicado várias obras, entre as quais se destacam: “Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art” (1942); “Feeling and Form: A Theory of Art” (1953) e “Reflections on Art” (1958), [http://pt.wikipedia.org/wiki/Suzanne\\_langer](http://pt.wikipedia.org/wiki/Suzanne_langer), consultado em Dezembro de 2009.

libertação das emoções, contribuindo para o equilíbrio mental do indivíduo, ou mesmo pelo desenvolvimento do pensamento criativo.

A utilização da arte como recurso didáctico para o ensino de determinadas disciplinas ou como meio para o desenvolvimento da motricidade fina e melhoramento da coordenação infantil são argumentos utilizados pelos contextualistas para justificar o lugar da arte na educação.

Apesar do reconhecimento da adequação destes argumentos em determinadas circunstâncias, Eisner é de opinião que elas não possuem uma base suficientemente sólida para justificar a educação artística, já que esses argumentos podem ser reclamados por outras disciplinas.

Para o autor, o valor primordial da arte na educação reside fundamentalmente na experiência única que só ela pode proporcionar em termos de conhecimento do mundo. Sublinha ainda que “As artes visuais remetem para um aspecto da consciência humana que nenhum outro campo aborda: a contemplação estética da forma visual” (2005:9), e propõe que as justificações para o ensino das artes devam ser procuradas analisando as funções que a arte desempenha na experiência humana.

As artes visuais são, por excelência, o meio de expressão das “visões mais sublimes” do homem. O artista, ao expressar uma determinada ideia, pode materializá-la num objecto. No entanto este é não apenas fruto de observação, mas encerra e expressa os valores mais nobres do homem. Na medida em que ele expressa as ideias e os valores de uma determinada cultura, assume um significado colectivo. Para além da expressão das “visões mais sublimes” (2005:9), as artes visuais são ainda a expressão dos medos, dos sonhos e recordações, etc.

Para uma melhor compreensão das tendências actuais do ensino das artes visuais, importa seguir de perto a linha de pensamento de alguns autores.

Segundo Luísa M<sup>a</sup>. Martinez Garcia e Rosário Gutiérrez Pérez (1998), o ensino académico da arte remonta ao início do séc. XIX, e tem por objectivos o desenvolvimento de destrezas manuais e o desenvolvimento do gosto clássico, tendo uma influência marcante no ensino das artes durante o século XX. Se, na opinião das autoras a educação artística é, em certa medida, determinada pelas perspectivas ou princípios dominantes em cada momento no que se refere, por exemplo, aos valores sociais e culturais, situação económica e política, às tendências artísticas e às tendências

educativas, etc., não é menos verdade que alguns modelos se perpetuaram à margem de qualquer uma destas condicionantes.

O próprio modelo de ensino académico da arte conviveu com as propostas de pedagogos da Escola Nova, como Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), John Dewey (1859-1952), os quais tinham por objectivo transformar a racionalidade tecnológica de então.

Baseado na eficiência e na padronização, o currículo científico impunha aos professores que agissem de acordo com as ordens e instruções recebidas, no pressuposto de que desse modo significava economizar tempo e, por consequência, mais bens produzidos.

Para William Torrey Harris, citado por William Doll (1997:64), superintendente da Escola St. Louis – Estados Unidos, “as virtudes cardinais da aprendizagem eram a regularidade, pontualidade, silêncio e diligência”. Estas teriam como resultado bons operários e bons alunos, entendendo-se como “bom” o mesmo que “fiel obediência aos procedimentos alheios” e não o desenvolvimento dos próprios.

Como refere John Dewey (2002:24-31), a “memória verbal” pode ser exercitada através de meras tarefas escolares, assim como o desenvolvimento das faculdades intelectuais pode ser feito através do estudo de disciplinas como a matemática ou as ciências. Contudo tudo isto é muito vago quando comparado com a aquisição e desenvolvimento daquelas faculdades, como resultado de um impulso de motivação e em contexto concreto, cujo objectivo tem também um fim concreto, com o qual o aluno se identifica e onde se revê.

Por oposição à absorção mental de mais “factos e verdades” cujo processo é fundamentalmente individual e tende a cristalizar-se em “egoísmo”, Dewey propõe um modelo de ensino alicerçado na prática, já que esta fornece ao aluno “uma motivação genuína” e proporciona-lhe o contacto com a realidade. As tarefas práticas constituem um meio privilegiado de compreensão científica, contribuindo deste modo para a “participação livre e activa” de cada indivíduo na vida em sociedade.

Como enfatiza Dewey (2000:31), “cabe-nos assegurar que o método, a finalidade e a compreensão existam na consciência daquele que executa o trabalho, que a actividade de cada um signifique algo aos olhos do próprio”.

De acordo com Eisner, Benjamin Franklin foi o primeiro, ou um dos primeiros, nos Estados Unidos, a dar aulas de arte e a defender, ainda no final da 1ª metade do séc. XVIII, a sua inclusão no currículo, com o propósito de ajudar, desse modo, a fazer face às necessidades do país. Para Benjamin Franklin, o ensino da arte tinha assim um sentido utilitário e instrumental, em vez de decorativo, na medida em que ele contribuía para a aquisição e desenvolvimento das habilidades dos profissionais e a qualidade dos ofícios.

Na opinião de Eisner, o ensino das artes nas escolas, entre 1840 e 1860, teve fundamentalmente um pendor prático e utilitário. Assim, no ensino das artes, estas não eram abordadas como “Belas Artes”, mas antes como actividades relacionadas com as necessidades práticas. Daí que o desenvolvimento de técnicas para a criação de objectos (colchas, tapetes, móveis, etc.) constituiu o objectivo principal do ensino das artes visuais nos Estados Unidos. Esta orientação veio acentuar ainda mais a separação entre as “belas artes” e as “artes aplicadas”, iniciada no Renascimento.

Eisner sublinha o contributo que, durante as décadas de 40 e 50 do séc. XIX, dois especialistas deram para a introdução do desenho nas escolas dos Estados Unidos.

William Bently Fowle<sup>8</sup>, para além de introduzir o desenho, de forma sistemática, na escola de que era responsável, foi o primeiro a adoptar o “sistema monitorial” nas escolas de Boston. Refira-se que este método de educação era já adoptado em Inglaterra e tinha como objectivo um maior grau de eficácia.

William Minifie<sup>9</sup>, arquitecto, era também de opinião, como Fowle, que o desenho tinha um sentido útil e não apenas decorativo e que podia ser ensinado como uma ciência.

Para Minifie, podia dar-se ao desenho um uso industrial, contribuindo-se deste modo para melhorar o design e a produção de bens manufacturados.

Quer Fowle, quer Minifie acreditavam, na opinião de Eisner, que todo aquele que aprendia a escrever, podia também aprender a desenhar e que a aprendizagem do

---

<sup>8</sup> William Fowle nasceu em Boston, em 1795, e desenvolveu uma actividade intensa no âmbito da educação. De acordo com Eisner, foi editor do “*Common Schools Journal*” revista de educação, entre 1842 e 1852.

<sup>9</sup> Minifie nasceu em Devonshire (Reino Unido), em 1805, foi professor de desenho no Maryland Institute Schools of Art (Baltimore – EUA). É autor, entre outras, das seguintes obras: “*Text-Book of Geometrical Drawing*” (1853) e “*Essay on the Theory and Application of Color*” (1854), in <http://famousamericans.net/williamminifie/>, consultado em Dezembro de 2009.

desenho contribuía para melhorar as técnicas da escrita. Para além destes aspectos, Minifie partilhava do princípio de que o ensino do desenho melhorava o gosto dos consumidores, repercutindo-se na prosperidade da indústria.

Na opinião de todos estes autores, o desenho era entendido e utilizado para fazer face às “necessidades práticas da vida” (Eisner, 2005:29).

Se na primeira metade do Séc. XIX, se enfatizou a ideia de que a arte constituía um meio privilegiado para o ensino e melhoria das técnicas da escrita, na década de 1850, começou a prevalecer o princípio da utilização industrial da arte.

Esta orientação tinha como objectivo a melhoria da qualidade visual dos bens manufacturados, numa altura em que começava a desenvolver-se a indústria nos Estados Unidos.

Refira-se que esta orientação já antes estava a ser seguida na Europa, levando Minifie a citar como exemplo as importações de têxteis da Grã-Bretanha e da França.

A competitividade da indústria dos Estados Unidos relativamente à Europa, foi um dos factores que levou a que o ensino da arte fosse introduzido nos currículos das escolas públicas. Também Horace Mann<sup>10</sup>, secretário da Junta de Educação de Massachusetts, citado por Eisner, em visita às escolas europeias e de acordo com as experiências observadas, sobretudo nas escolas da Prússia, reforçou a convicção de que as crianças aprendiam a desenhar e a escrever mais rapidamente e com maior capacidade do que aprendendo apenas a escrever.

Para além de partilhar esta opinião com Fowle e Minifie, Mann reconhece as qualidades expressivas do desenho. As observações de Horace Mann, quer como responsável político pela educação, quer como editor do “Common Schools Journal”, tinham uma importância acrescida.

No sentido de influenciar e defender a introdução nas escolas, publicou as lições de desenho do professor prussiano, Peter Schmidt, aquele que mais o impressionou.

---

<sup>10</sup> Horace Mann nasceu em 1796, em Franklin Massachusetts, e foi o primeiro editor do “Common Schools Journal”. Desenvolveu inúmeras iniciativas no âmbito do ensino do desenho nas escolas públicas dos Estados Unidos. Visitou várias escolas europeias no sentido de conhecer melhor os programas e metodologias de ensino do desenho, tendo ficado impressionado com o ensino na Prússia, e foi ainda director do “Antioch College” entre 1853 e 1859, in <http://phd.antioch.edu/Pages/horacemann>, consultado em Dezembro de 2009.

Nas palavras de Eisner, o ensino da arte tinha para Mann não só um carácter utilitário mas também era entendido como meio de prazer e satisfação.

Apesar do contributo dos autores referidos acerca da importância do desenho e da sua inclusão nos currículos das escolas públicas, foi contudo Walter Smith, professor de arte inglês, quem foi convidado para dirigir a educação artística na cidade de Boston e, como supervisor estatal de desenho, quem mais impulsionou o ensino da arte dos Estados Unidos, durante as últimas três décadas do séc. XIX.

Refira-se que, de acordo com Eisner, os industriais de Boston depressa se deram conta da eventual perda de competitividade face aos ingleses e franceses, dada a qualidade dos seus bens manufacturados, em consequência da qualidade do ensino proporcionado aos artesãos destes países, pelo que instaram os decisores políticos para que garantissem gratuitamente o ensino do desenho a todos os homens, mulheres e crianças, em todas as cidades com mais de cinco mil habitantes.

Para Smith, o ensino do desenho estava orientado para a aquisição e desenvolvimento de habilidades, consistindo na realização de um conjunto de exercícios, cujo grau de complexidade ia aumentando gradualmente.

A metodologia de ensino do desenho adoptada por Smith encerra um cunho sistemático e racional.

Ao mesmo tempo em que se ensina o desenho com fins industriais, desenvolve-se em Inglaterra uma concepção sobre a natureza do homem. Nas últimas quatro décadas do séc. XIX, ocorrem transformações profundas ao nível da concepção do conhecimento e das condições em que este pode ser adquirido.

Segundo Dewey (2000:21-23), a criança desenvolve a sua actividade intelectual quando confrontada com a resolução de situações problemáticas. Daí que o conhecimento dos alunos por parte dos professores se revista da maior importância, na medida em que, na delimitação das “condições contextuais desafiantes”, deve ter-se em conta a possibilidade de resolução das situações problemáticas por parte dos alunos.

Para Dewey, a criação de contextos estimulantes e a introdução de actividades que promovem o treino manual, designadamente “trabalhos oficinais” e “artes domésticas”, prendem o interesse e a atenção dos alunos.



Contudo, estas actividades práticas não podem transformar-se em meras ocupações de rotina, cujo objectivo não se traduza no desenvolvimento de habilidades técnicas, mas sejam antes “centros activos de descoberta científica” que lhes permita compreender e conhecer o desenvolvimento do homem ao longo da história.

As concepções de Dewey tiveram um impacto profundo sobre as práticas educativas e também sobre a educação artística. O aluno deixou de ser entendido como um receptor passivo, susceptível de ser “reenchido” com informações e habilidades, mas antes um sujeito activo com necessidades, pelo que a criação de ambientes e contextos capazes de captar o interesse dos alunos, directamente relacionados com as suas aprendizagens, se revista da maior importância.

A centralização dos objectivos educativos nos interesses dos alunos, defendida por Dewey, significou para alguns educadores progressistas garantir à criança todo o espaço de liberdade no domínio criativo. Daí que, em termos de práticas educativas, o professor não deveria intervir, nem sequer proporcionar qualquer ensino sobre arte.

Para Viktor Lowenfeld e W.Lambert Brittain (1984), a arte é, para a criança, um meio de expressão. Contudo, para os autores, a divergência entre os gostos dos adultos e a maneira como as crianças se exprimem é uma das causas fundamentais que as levam a não utilizar a arte como um autêntico meio de auto-expressão.

Elliot Eisner (2004:54) refere que, para Herbert Read, crítico de arte inglês, “a arte, mais do que ensinar-se e aprender-se, se capta”.

Tanto para Herbert Read como para Viktor Lowenfeld, o impulso criativo estava presente no subconsciente, pelo que os professores ou educadores não deverão interferir com esse processo natural.

Segundo Read (1982:141-142), não se ensina directamente a criança a desenhar. Deve deixar-se livre a criança “para o misterioso e divino labor” de criar e produzir coisas, de acordo com os seus próprios sentimentos e interesses. O autor refere ainda que os desenhos livres só são possíveis na medida em que as crianças podem livremente crescer, num processo de assimilação do seu ambiente e na sua reprodução.

O desejo de Dewey, citado por Eisner (2005) para que a escola desenvolvesse nos alunos a “inteligência criativa” (p.38), levou a que, através dos professores ou educadores de arte, ela fosse utilizada para incentivar as capacidades criativas gerais dos alunos.

Uma outra consequência, não menos importante, tem que ver com a interpretação do conceito de “totalidade da experiência” de Dewey (Eisner, 2005:38), levando à adoção de práticas curriculares em que as artes eram entendidas como recursos para uma melhor explicitação dos conceitos de outras áreas disciplinares.

Ao contrário de Walter Smith, para quem a organização sistemática do currículo tinha como objectivo a preparação dos alunos na utilização da arte com fins profissionais, os educadores progressistas defendiam a utilização da arte como meio e oportunidade de auto-expressão.

Na opinião de Eisner, entre 1860 e os primeiros anos do Séc. XX, o ensino das artes visuais nos Estados Unidos deixou de se justificar apenas em nome do desenvolvimento de técnicas de desenho industrial, passando a ter também como objectivo o desenvolvimento de competências no domínio da apreciação artística e ao nível da experimentação de outras técnicas artísticas, como a pintura e a escultura.

Embora centrada no desenvolvimento de uma grande variedade de técnicas artísticas, portanto de pendor essencialmente prático, o currículo passou também a incluir a apreciação da arte através do estudo de grandes obras.

Comprometidos com o desenvolvimento natural da criança, a arte representou, para os educadores progressistas, o meio adequado para propiciar esse desenvolvimento. A orientação dos progressistas quanto à educação teve consequências significativas ao nível do ensino das artes.

Norteados pelo princípio de que a criança deveria ser livre para poder desenvolver-se de forma natural, o professor viu-se remetido para um papel secundário, limitando-se a fornecer os materiais necessários e a criar os ambientes mais propícios e estimulantes à prática artística e ao desenvolvimento da criatividade.

Ao defenderem que a arte não se ensinava, os progressistas puseram em causa a utilização das reproduções das obras de arte na ilustração dos livros infantis, recusando, desse modo, a influência dos adultos.

Para Lowenfeld e Lambert Brittain (1984:24), “O professor deve reconhecer que as suas próprias experiências acerca da aprendizagem não servem a criança, pois o que importa no processo educativo é a aprendizagem da criança. Não é a resposta do adulto mas o esforço da criança para alcançar a sua resposta, ...”.

Peppino Mangravite, citado por Eisner, defende, na revista *Progressive Education*, que a observação de imagens por parte das crianças tem um efeito contraproducente, na medida em que, em vez de lhes ensinar algo, ensina-lhes antes a “arte da imitação”, pelo que não deve permitir-se que as crianças visitem galerias e museus, sem que antes saibam reconhecer “a beleza emocional das linhas de uma fábrica ou de uma locomotiva...” (2005:45).

O conceito de educação artística, segundo os progressistas contrasta, assim com as ideias sustentadas por Walter Smith, William Minifie e Horace Mann.

Se, para os progressistas, a arte era utilizada como veículo para desenvolver o “potencial criativo” que se crê que toda a criança possui, já para os autores antes referidos, a educação artística tem como objectivo o desenvolvimento de técnicas de desenho.

Para Minifie e Smith, a capacidade artística é uma capacidade que se aprende e se desenvolve e, por consequência, é susceptível de ser ensinada; já para os progressistas, a capacidade artística desenvolve-se naturalmente, desde que seja propiciado um ambiente adequado.

Enquanto para os progressistas a arte é entendida como uma ferramenta ao serviço da exploração da imaginação e constitui para a criança um meio de comunicação não verbal por excelência; já Smith e Minifie concebiam a arte como o culminar da aprendizagem de pequenos passos sucessivos de complexidade cada vez maior, não outorgando muita importância ao desenvolvimento da criatividade.

Ao contrário dos progressistas que concebiam a arte como uma actividade integrada ou correlacionada com outras disciplinas do currículo, para Smith e Minifie o ensino do desenho constituía um campo de estudo autónomo.

Se, para os progressistas, a experiência artística se vai configurando de acordo com os interesses da criança, não tendo o professor que prescrever as actividades, mas antes estimular e propiciar os meios necessários, já para os precursores do movimento do desenho industrial, os professores tinham que ensinar os conteúdos por outros definidos, designadamente especialistas em arte ou por quem concebia os currículos.

Elliot Eisner, perante as diferenças entre cada uma destas concepções acerca da educação artística e sem querer emitir juízo sobre qual delas a melhor, sublinha contudo que qualquer análise deve ter presente o seu contexto.

Se os objectivos e concepções defendidas por Smith, Mann e Minifie se justificavam, em consequência das necessidades industriais dos estados da costa do leste dos Estados Unidos, também a concepção progressista da educação artística se foi alterando durante os finais da década de 1930 e sobretudo durante a 2ª guerra mundial.

Na década de 40 do séc. XX, assiste-se à publicação de várias obras sobre a educação artística, destacando-se as publicações *Creative and Mental Growth*, de Viktor Lowenfeld e *Education Through Art*, de Herbert Read.

Embora diferentes, ambas têm como objectivo o desenvolvimento criativo da criança.

Influenciados pela 2ª Guerra Mundial, tanto Lowenfeld, como Read procuraram no sistema educativo as razões que conduziram a Alemanha, em parte, para a guerra. Para os dois autores, a escola, ao reprimir o impulso criativo do ser humano, abre espaço para que os jovens encontrem na violência uma via de escape para os seus impulsos e energias interiores.

Herbert Read (1970:19) ao fazer da educação um processo que “nos impede os caminhos do mal”, defende que não há razões para se recorrer à repressão. Assim, os impulsos que a educação libertará impedem a formação de impulsos anti-sociais.

Partindo da ideia de Platão sobre a função da arte na educação, Read entende a arte como um processo através do qual o indivíduo desenvolve, ao mesmo tempo, aquilo que nele é singular com a sua consciência social.

Se, para H. Read, aquilo que é singular no indivíduo, por mais modesto que seja, representa para a humanidade um valor incalculável, não é menos verdade que isoladamente essa singularidade não tem qualquer valor prático. Para Read, a arte deve ser, sobretudo, um processo de reconciliação da singularidade de cada indivíduo com a “unidade social”.

Como sublinha Eisner, interpretando Read, através da arte o indivíduo alcança a sua harmonia e equilíbrio interior e a ordem social em que vive. Esta concepção da educação tem como princípio orientador a democracia, uma vez que segundo Read, a sua essência “reside no individualismo, variedade e diferenciação orgânica”.

Para Herber Read (1970), a qualidade e o carácter da personalidade de cada indivíduo, bem como a qualidade do seu pensamento e compreensão, dependem, em

grande parte, do ajustamento das emoções e sentimentos de cada um ao mundo objectivo, pelo que a “educação da sensibilidade estética” (p.19) desempenha um papel fundamental. Para o autor, a educação estética compreende todas as formas de expressão e não apenas a educação plástica ou visual.

É da educação de todos os sentidos e da sua consequente relação harmoniosa com o mundo exterior que se constrói, segundo o autor, uma personalidade bem integrada.

De acordo com Eisner, Viktor Lowenfeld enfatiza o princípio de que toda a criança possui uma capacidade criativa inata, pelo que cabe ao professor criar as condições adequadas ao desenvolvimento das potencialidades criativas da criança. O autor é ainda de opinião que o desenvolvimento da criatividade decorre muito da capacidade da criança para expor “as qualidades da vida, através de todos os sentidos” (Eisner, 2005:80).

Lowenfeld vê na arte um instrumento educativo precioso para desenvolver a sensibilidade, o espírito de cooperação, a criatividade e reduzir o egoísmo.

O autor, citado por Eisner (2005:51), teve como principal objectivo o desenvolvimento da criança, elegendo a arte como o meio mais adequado para fomentar esse desenvolvimento. Como sublinha Eisner, Lowenfeld “utilizava a arte como meio de possibilitar o desenvolvimento de um ser humano que vê, pensa e cria”.

Também em Portugal, como refere Lúcia Penim Marques (2000), o prestígio do desenho no ensino secundário foi-se afirmando ao longo do Séc. XIX, em consequência do seu papel para a formação cultural e académica do acesso ao ensino superior e da sua importância nas indústrias portuguesas.

De acordo com a autora, o primeiro curso de desenho foi criado em 1840, pela Universidade de Coimbra. Contudo, já antes, com a organização do ensino liceal, o desenho tinha sido incluído no plano de estudos, embora “anexado aos programas de aritmética, álgebra, geometria e trigonometria” (p.74).

Neste período, era dada prioridade ao desenho geométrico, cujos objectivos visavam o desenvolvimento da destreza manual e o refinamento da visão para a representação do real. Em termos metodológicos, promovia-se a representação rigorosa de modelos através da cópia de estampas. Nas palavras de Lúcia Marques “os programas

de ensino liceal seguiram até ao fim do século, o carácter marcadamente prescritivo e mecanicista” (p.77).

No âmbito da construção de materiais didácticos enquanto suportes do ensino do desenho, recorreu-se à utilização de estampas, que serviam de modelos, e cujos objectivos se traduziam no “adestramento manual” e na “educação do gosto” (p.78).

Apesar de lá fora, em França sobretudo, se condenarem no início do Séc. XX, alguns dos conceitos que enformaram o ensino do desenho no Séc. XIX, de se rejeitar a cópia de estampas ou de modelos de gesso e de se assistir à “divulgação das novas teorias da percepção a partir dos estudos de Owen Jones (1809-1874), em Portugal os programas liceais continuavam indiferentes a qualquer influência” (p.79).

Nas palavras de Lúcia Marques, também não foram as reformas republicanas (1918 e 1926) que mudaram o panorama curricular do liceu.

No ensino do desenho, degladiavam-se dois tipos de discurso, um oficial, que se mantinha fiel ao ensino do desenho geométrico, apesar da importância que se começa a outorgar ao *desenho de invenção* e de *imitação à mão livre* e outro, mais livre, por influência da Escola Nova e que circula entre professores e pedagogos.

Embora integrada no currículo, é com a Reforma de 1926 que a composição decorativa ganha um maior peso curricular, passando a designar-se de desenho de invenção. Para sua valorização terá contribuído “a influência de Ruskin com as suas leis de composição” (Lúcia Marques, 2000:88).

De acordo com Lúcia Marques, a disciplina de desenho integrava não apenas o *desenho geométrico*, mas também o desenho de invenção e de imitação à mão livre. No desenho de imitação à mão livre preponderava a “concepção estética de representação naturalista” (2000:87).

Elisabete Oliveira, citada por Lúcia Marques, no artigo “40 anos da Fundação Calouste Gulbenkian no Desenvolvimento Estético Infante-Juvenil, in *Educação, Arte e Cultura*, catálogo da Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço da Educação 1996”, faz referência às competências desenvolvidas pelos programas de desenho, sendo elas a *observação*, a *reprodução* e a *decoração* (p.88).

Também em Portugal, no final da década de 40, “os desenhos que legitimavam as opções pedagógicas do desenho” foram influenciadas pelos conceitos psico-

pedagógicos da Escola Nova, que valorizavam a criatividade e eram centradas no desenvolvimento integral do aluno.

De acordo com Lígia Marques, as opções curriculares em Portugal reflectiram também, a exemplo do que se verifica no ocidente, as influências de autores como Herbert Read, Viktor Lowenfeld e John Dewey, entre outros.

Contudo, segundo a autora, a relação entre a tradição curricular do desenho e o novo enfoque não é pacífica, assistindo-se à coexistência do “desenho geométrico e educação pela arte”, embora, em 1964, o desenho geométrico seja incluído “numa abordagem global do ensino do desenho” e todas as didácticas das expressões sejam subordinadas aos princípios psicopedagógicos da “Educação através da Arte” (Lígia Marques, 2000:90).

Do ponto de vista de Lígia Marques, a aplicação de regras no âmbito do ensino do desenho “estava longe de significar o seu esquecimento” (p.91), pelo que a educação da visão e da percepção com vista à representação gráfica rigorosa, continuou a constituir uma preocupação da escola.

Por considerarmos da maior relevância o papel da Bauhaus no ensino do design e o que ela ainda representa para o ensino das artes visuais, deter-nos-emos no ponto seguinte na sua análise, seguindo de perto o contributo de Rainer Wick (1998). Refira-se que para este autor a Bauhaus foi a escola que melhor soube interpretar o pensamento reformista do ensino das artes que teve lugar entre os últimos anos da guerra e os primeiros do pós-guerra, traduzido no postulado da escola-oficina e da relação estreita entre mestres, aprendizes e ajudantes. São estes pressupostos que estão na génese da ideia de escola de arte unificada que Walter Gropius procura unificar.

## **5.1 – Sobre a Pedagogia da Bauhaus**

Para Rainer Wick (1989:72), a Bauhaus foi a escola que melhor soube interpretar as ideias reformistas sobre o ensino das artes. Apenas a Rússia, no período pós-revolucionário, encetou a reforma da formação artística, em traços muito semelhantes à da Bauhaus. Mas a Bauhaus sempre teve de defender-se das posições

conservadoras e hostis, na Rússia as “oficinas de ensino superior de arte e técnica”, designadas como Wchutemas, receberam total apoio do estado.

Na opinião do autor, o conceito pedagógico da Bauhaus teve por base uma série de reflexões reformistas que teve lugar nos últimos anos de guerra e nos primeiros do pós-guerra.

Essas ideias reformistas traduziram-se, por exemplo, na supressão ou reestruturação das academias de belas-artes por entenderem, os seus defensores, que elas não se encontravam em condições para formar jovens artistas, tendo em conta as exigências da época.

Como refere Rainer Wick, a partir do início do século XV, em Itália, e um século depois, noutros países da Europa, iniciou-se uma transformação, no que ao ensino das artes se refere, no sentido da ruptura entre a prática e aprendizagem. Essa transformação consistiu fundamentalmente na passagem da formação artística do domínio das oficinas para as academias, centros de aprendizagem criados para o efeito.

Na opinião dos reformistas, as academias eram depositárias de um conceito de arte conservador e classista, avessas ao progresso e distanciadas relativamente à vida.

É durante a segunda metade do séc. XIX que se inicia a reforma da formação artística a partir das escolas de artes e ofícios, cujo objectivo se centrava na elevação do gosto dos artesãos, a que não era alheia uma certa preocupação de natureza económica.

Para Gottfried Semper, arquitecto alemão, citado por Rainer Wick, é infundada a separação entre “arte ideal e artesanal” (1989:68).

Na opinião de Semper, a formação prática desenvolvida numa oficina permitiria substituir as academias e as escolas industriais, pelo menos na sua forma organizacional, através da relação entre mestres, aprendizes e ajudantes. Semper contribui, deste modo, para a ideia da escola de arte unificada que Valter Gropius, fundador da Bauhaus, procura implementar.

Como resposta ao fracasso das academias de belas-artes, Gropius (1883-1969) reputa de indispensável para a “criação plástica, a formação artesanal básica de todos os estudantes” (Wick, 1989:72). Este postulado de Gropius alicerça-se no pressuposto pedagógico de que a “arte” não é possível de ser ensinada, porquanto apenas as técnicas são passíveis de ser ensinadas e aprendidas. Segundo Gropius, citado por Wick, “a arte



situa-se além de todo e qualquer método; em si ela não é ensinável, o artesanato, ao contrário sim...” (1989:73).

Conforme refere o autor, esta preocupação em fundir a arte com o artesanato está associada ao “princípio de formação em oficinas” (p.73) e, de certo modo, praticado nas escolas de artes e ofícios.

Como refere Theodor Fischer<sup>11</sup>, citado pelo autor, “ligar-se ao artesanato significa, portanto, retornar, abandonar a abstracção, e voltar ao trabalho real, activo... da escola para as oficinas” (Wick, 1889:72).

Também para Valter Gropius, “As antigas escolas de belas artes devem ser novamente absorvidas pelas oficinas... A escola é servidora da oficina, e um dia será absorvida por ela.” (Wick, 1889:74).

Com a criação da Bauhaus, sob a liderança de Valter Gropius, a oficina foi entendida apenas como espaço de aprendizagem, para depois, com a transferência para Dessau, e ainda sob a direcção de Gropius e depois de Hannes Meyer, a oficina passar a ter como objectivo a produção real para satisfação do mercado. Só mais tarde, sob a direcção de Mies Van der Rohe, a oficina ganhou novamente o status de espaço de aprendizagens.

A reforma das escolas de belas artes passava ainda pela escola unificada, não representando esta ideia qualquer tentativa de se extinguir a formação de artistas “livres”, nem tão pouco admitir a exclusividade do ensino das artes aplicadas. A ideia dos reformadores passava por integrar numa mesma escola a formação de artistas em ambos os domínios, incluindo aqui também a arquitectura.

Fritz Schumacher (1869-1947), arquitecto, foi talvez, na opinião de Wick, o primeiro a criar, em 1918, a denominação de “escola superior da forma”, para sintetizar essa unidade, e que a Bauhaus adaptou, a partir de 1926, para “escola superior de criação” (1889:75).

Na opinião dos reformadores, separar a arquitectura da pintura, da escultura e do artesanato, não apenas seria desvantajoso para a arquitectura, como o seria para todas as disciplinas relacionadas com as artes plásticas.

---

<sup>11</sup> Theodor Fischer (1862-1938). Arquitecto e professor de Arquitectura na Thecnical University of Munich, em [http://en.wikipedia.org/wiki/Theodor\\_fischer](http://en.wikipedia.org/wiki/Theodor_fischer), consultado em Dezembro de 2009.

Dentro do princípio da “escola de arte unificada”, Gropius propôs a experiência do ensino do artesanato, o qual se tornou obrigatório para todos os estudantes, em paralelo e integrado ao ensino artístico, e que concluía com a realização de um exame oficial, sendo este realizado pela Bauhaus e pela Câmara de Artesanato.

Contudo, para Gropius o ensino do artesanato não visava reconstruir “uma forma de produção obsoleta”, mas antes constituía um meio pedagógico fundamentalmente na medida em que o artesanato representa, “a forma básica do trabalho prático” (Wick, 1989:84).

Requerendo o trabalho profissional, a aquisição e desenvolvimento de habilidades práticas e consistindo no “manejo técnico de objectos”, a sua aprendizagem só poderá ser efectuada, na opinião de Gropius, de acordo com o “modo de fazer artesanal” (Wick, 1989:84).

A esta perspectiva pedagógica de Gropius não serão alheios os contributos de pedagogos como John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi e Froebel, ao reconhecerem a importância pedagógica da actividade artesanal.

Rousseau, citado por Wick (1989:85), ficaria satisfeito se “Emílio se interessasse pela carpintaria. Ela mantém o corpo em movimento e requer a habilidade e senso artístico. Ainda que as formas das peças produzidas sejam determinadas pela finalidade a que se destinam, dessa actividade não se excluem a beleza e o bom gosto...”.

### **5.1.1 – Sobre a organização curricular**

Refira-se que, do Programa da Bauhaus de 1919, seguindo a opinião de Rainer Wick, não consta, objectivamente, nenhum plano de ensino efectivo, nem se percebe de que modo se organiza em pormenor o ensino da Bauhaus, nem tão pouco se compreende como se operava a relação entre as disciplinas e qual o tempo de cada uma.

Da leitura do programa de 1919, verifica-se a existência de três componentes de formação em que assenta a estrutura curricular. Para além da formação no artesanato, e da formação gráfico-pictórica, acresce-se ainda a formação técnico-científica,

compreendendo as disciplinas de ciência e tecnologias, história da arte, anatomia e noções básicas de economia.

Nos estatutos da Bauhaus Estatal de Weimar, de 1921, mantêm-se as mesmas orientações programáticas de 1919, com especial atenção para o artesanato enquanto dimensão unificadora, continuando a ser obrigatória para todos os alunos.

A formação gráfico-pictórica é substituída pelo conceito “estudo da forma”, sendo este concebido como complemento artístico na formação no artesanato.

Ao contrário da formação artística ou gráfico-pictórica do programa anterior, o estudo da forma compreendia agora apenas quatro áreas, designadamente: estudo dos materiais elementares; estudo da natureza; estudo da configuração (desenho, pintura, modelagem e construção) e desenho (estudo de projecções e desenho de estruturas), (Wick, 1989:86).

Refira-se que a formação gráfico-pictórica compreendia dez áreas, muito semelhante e próxima das disciplinas das escolas de artes e ofícios, e que estas se traduzem de modo mais claro no “projecto de ornamentos” (p.86).

Verifica-se, ainda, no programa de 1921, uma redução significativa da componente de formação teórico-científica, passando agora a designar-se por “materiais complementares” (p.87).

Para além da alteração das designações e da sua reconfiguração disciplinar ou dos conteúdos, assiste-se à introdução do curso preliminar, por iniciativa de Johannes Itten.

Para além de se constituir como a base pedagógica, o curso preliminar tem como objectivo o conhecimento e a avaliação das capacidades de expressão individuais, evitando-se quaisquer influências artísticas.

Os candidatos seriam admitidos inicialmente no curso preliminar, a título experimental, durante um semestre. A admissão definitiva dependia da frequência obrigatória às aulas sobre forma e estudo dos materiais e da qualidade dos trabalhos livres realizados durante aquele período. Só depois de serem admitidos definitivamente pelo Conselho de Mestres é que o aluno poderia frequentar uma oficina da sua livre escolha e eleger o mestre que o deveria acompanhar.

A aprendizagem na oficina tinha a duração de três anos, era realizada numa das oficinas de madeira, metal, tecido, cor, vidro, argila ou pedra, simultaneamente com o estudo da forma, a que já atrás se fez referência. A conclusão com êxito desta fase de aprendizagem era certificada como oficial, pela Câmara de Artesanato ou eventualmente pela Bauhaus.

A formação da Bauhaus era concluída com o estudo da construção, correspondendo este à participação do aluno na construção, no local da obra, e com a formação, em construção, no âmbito de provas da Bauhaus. No fim desta fase de aprendizagem era emitido certificado de Mestre, pela Câmara de Artesanato ou eventualmente pela Bauhaus.

Em termos de síntese, o plano de formação da Bauhaus desenvolvia-se de forma concêntrica, iniciando-se com o ensino preliminar (6 meses), seguindo-se a aprendizagem na oficina (3 anos), concluindo-se com o estudo de construção (tempo variável), representando este o objectivo último da actividade artística da Bauhaus.

Apesar de a arquitectura ser entendida, desde o início, como a disciplina integradora no ensino da Bauhaus, só em 1927, ainda sob a direcção de Gropius, foi institucionalizado o departamento de arquitectura.

Como refere Fritz Schumacher, já antes citado por Wick, a criação artesanal só ganha sentido e adquire vida própria quando tiver, como pano de fundo, a obra arquitectónica, o que leva a conferir ao arquitecto um papel fundamental no âmbito do ensino. Assim, "...tem-se presente a ideia de que o trabalho do escultor decorativo, do pintor decorativo, do marceneiro e do serralheiro, deve desenvolver-se em relação a um espaço determinado ou a uma outra imagem arquitectónica" (Wick, 1989:75).

Com a transferência da Bauhaus para Dessau, em 1925, e com a admissão de jovens mestres, assistiu-se a uma reorientação do artesanato para a indústria e à alteração dos objectivos pedagógicos, do tipo de disciplinas e ainda da organização do ensino.

No programa de ensino de 1925, a tecnologia e a indústria foram introduzidas na definição dos objectivos, sendo estes agora mais actuais, relativamente ao programa inicial da Bauhaus.

O conceito de síntese na "construção" ganha um novo impulso, uma vez que, no programa de 1921, sofreu algum revés por influência de Itten. Contudo a estrutura de

ensino inicial continuou a manter-se, embora o curso preliminar passasse a designar-se por “curso básico” e a sua duração passasse para um ano. A reestruturação do primeiro ciclo de formação ganhou uma dimensão mais formal com um currículo claramente definido.

O ensino básico foi subdividido, à semelhança do ensino principal, em “ensino básico de oficina” e em “ensino básico de forma” (p.91).

O ensino básico de oficina consistia fundamentalmente na aprendizagem e manejo dos diferentes materiais e ferramentas, na criação e construção de objectos de uso comum, na elaboração de protótipos, em que o aluno seria responsável pelos materiais, economia e técnicas utilizadas, pela avaliação do trabalho realizado, etc.. O desenho industrial, incluído no curso básico, consistia na introdução ao desenho técnico do curso principal.

No ensino básico da forma, procedia-se à análise dos elementos formais e das relações “orgânicas e funcionais” e realizavam-se exercícios de desenho, pintura e construção.

Para além de uma orientação mais instrumental e utilitária, o plano de estudos do ensino básico, ao contrário do curso preliminar de Itten, limitava significativamente a possibilidade de “auto conhecimento criativo” (p.91) do aluno e a sua possibilidade de auto-expressão.

O ensino principal manteve a mesma duração (3 anos) e o número de oficinas de que era composto foi reduzido de sete para cinco (madeira, metal, cor, tecido e impressão tipográfica artística). As oficinas em que predominavam os meios de produção artesanais, como a argila, a pedra e o vidro foram suprimidas.

No ensino da forma, o conjunto de disciplinas manteve-se praticamente inalterado nos primeiros anos de Dessau; o último ciclo constituído pelo curso de construção manteve-se, tendo a duração de três semestres.

Com Hannes Mayer, assistiu-se a uma maior tendência para o ensino formal, com a institucionalização da frequência de cursos obrigatórios com diferentes mestres, nos primeiros quatro semestres.

O conceito de síntese, proposto por Gropius, foi-se diluindo, com a separação da formação artística da formação artesanal prática de que as aulas livres de pintura leccionadas, nos últimos semestres, por Kandinsky e Klee, são exemplo.

Mayer acentuou o pendor prático no ensino da arquitectura, sem que isso significasse uma renúncia à teoria. Antes pelo contrário, a teoria passou a ser integrada definitivamente no currículo.

Com Hannes Mayer, procedeu-se a uma transformação do carácter das oficinas. Se, sob a direcção de Gropius, eram fundamentalmente oficinas de aprendizagem, com Mayer, estas foram transformadas em oficinas de produção. Assim, os projectos elaborados pelos alunos tinham aplicação real, dando-se deste modo sentido à máxima pedagógica de Mayer, “aprender com a prática”.

Na base do planeamento e dos projectos, passou-se a ponderar, com Mayer, a análise de disciplinas de maior rigor, como a Psicologia, a Sociologia, a Engenharia e a Economia, em vez das ponderações de natureza estética.

Com a direcção de Ludwig Mies Van der Rohe, a partir de 1930, a Bauhaus viu-se confrontada com mais uma alteração profunda, sobretudo ao nível da definição dos objectivos e à organização do ensino, sendo posto em causa o conceito de escola unificada de arte, proposto por Gropius.

Contudo, o desenvolvimento do curso em três fases manteve-se, embora as designações de ensino básico, ensino principal e construção fossem substituídas por primeiro, segundo e terceiro nível.

Ao contrário do curso preliminar em que, segundo Itten, se pretendia contribuir para o desenvolvimento das potencialidades ou possibilidades criativas dos alunos, pretendia-se agora, com Ludwig Mies, que os estudantes com diferentes formações adquirissem, durante o primeiro nível, uma formação uniforme.

O carácter obrigatório do curso preliminar foi abolido, podendo os estudantes que tivessem obtido uma formação anterior equivalente ao primeiro nível, ter acesso directo ao semestre seguinte.

Ao serem admitidos no segundo nível, correspondente este ao curso principal, os alunos podiam optar por uma das seguintes áreas da especialidade: Arquitectura e Construção, Propaganda, Fotografia Tecelagem e Artes Plásticas.

Depois da aquisição dos conhecimentos práticos, técnicos e científicos necessários ao desenvolvimento de cada uma daquelas áreas, os alunos acediam ao terceiro e último nível, consistindo este no desenvolvimento e execução livre de projectos.

Refira-se que se assistiu nesse período à renúncia do ensino da construção. Conforme foi concebido por Gropius, a ideia de síntese de todos os géneros artísticos diluiu-se completamente e o ensino das artes plásticas foi marginalizado, considerado quase como um apêndice da arquitectura e do design. Privilegiou-se a formação de especialistas, em detrimento de “generalistas”.

Esta foi uma das razões que estiveram subjacentes à redução do número de semestres, de nove para seis.

As oficinas de produção deram agora lugar, sob a direcção de Ludwig Mies, a oficinas de aprendizagem.

## **5.2 – O modelo de ensino das artes DBAE (Discipline Based Art Education)**

Como referem Luisa M<sup>a</sup>. Martinez Garcia e Rosário Gutiérrez Pérez (1998), o modelo de ensino das artes proposto por H. Read e Viktor Lowenfeld é posto em causa pela revolução cognitiva da década de sessenta e pela importância que passa a outorgar-se, a partir desta altura, à aprendizagem conceptual. Daí que o currículo do ensino das artes assente agora nas disciplinas de estética, história de arte, crítica e oficina de arte.

Na década de 80, esta configuração curricular é aprofundada e reforçada a partir do papel do Getty Center for Education in the Arts, dando lugar ao modelo curricular designado por DBAE – Disciplined Based Art Education.

Na opinião de Ana Mãe Barbosa (2005) as bases teóricas e práticas do DBAE foram lançadas por Richard Hamilton, na década de sessenta, na Newcastle University com a colaboração dos artistas e professores Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi.

Segundo a autora, foi no congresso, de Bretton Hall, em 1956, sobre “A Expressão do Adolescente na Arte e no Artesanato” (p.35), que o grupo liderado por Harry Thubrar, a que mais tarde se veio juntar Richard Hamilton, por oposição ao grupo designado de romântico, liderado por Barclay Russel (que defendia a “intuição como origem de toda a expressão”), (p.35), defendeu a idéia de que o processo de criação em artes assenta em processos lógicos e conscientes, pelo que os alunos precisam de “informações e bases racionais sobre as quais se dá o desenvolvimento” (p.35).

Esta perspectiva foi desenvolvida por Richard Hamilton, considerado racionalista, através da interligação, entre o fazer artístico, o ensino dos princípios do design, o conhecimento dos princípios científicos, sobre o ver, etc..

Este é um dos mais recentes modelos de educação artística e também, segundo Eisner (2004), um dos mais importantes, sobretudo no domínio das artes plásticas.

O DBAE centra-se fundamentalmente em quatro grandes objectivos.

Um dos objectivos do DBAE consiste no desenvolvimento da imaginação e na aquisição de atitudes que propiciem a produção artística de qualidade, partindo-se do princípio de que estes pressupõem “formas complexas de pensamento” (Eisner, 2004:46).

Para a aquisição e desenvolvimento deste tipo de atitudes, os alunos deveriam, na opinião de Eisner, pensar como os artistas, ou seja, deveriam desenvolver a sua imaginação e sensibilidade e ainda adquirir competências técnicas necessárias ao manejo dos diferentes materiais.

Outro dos objectivos DBAE visa desenvolver nos alunos capacidades de observação das qualidades formais, expressivas das formas e não apenas as suas funções utilitárias.

O autor é de opinião que o fazer artístico ou a experiência da criação artística não é, por si só, suficiente para desenvolver aquelas capacidades, ou seja, a observação de todas as qualidades que constituem a forma artística.

Ver, do ponto de vista estético, significa procurar as relações qualitativas entre as formas, pelo que a capacidade de observar e apreciar as qualidades visuais requer um tempo de aprendizagem.



Antes de enunciarmos os restantes objectivos, que analisaremos mais adiante, abordar-se-ão os tipos de apreciação artística identificados por Funch.

Bjarne Sode Funch (2000:109-125) identifica cinco tipos de apreciação artística diferentes entre si, consoante o tipo de faculdades humanas que envolvem, os quais requerem também “considerações educativas específicas para o seu desenvolvimento”, assim designados: contemplação estética, empatia estética, compreensão artística, fascínio estético e experiência estética como fenómeno transcendente.

Dos diferentes tipos de apreciação artística, Funch, tendo em conta a bibliografia existente, sublinha que a compreensão artística ou apreciação cognitiva da arte é o tipo de apreciação mais considerado. Na opinião do autor, a informação acerca da obra, pelo historiador, observador, crítico da arte ou pelo próprio artista, influencia a nossa percepção acerca da obra em causa.

Contudo, a apreciação artística cognitiva não é apenas conhecimento do significado da obra, das intenções do artista, da iconografia ou mesmo do contexto cultural em que esta foi produzida. Para além do conhecimento e de uma maior consciência visual sobre os detalhes formais da obra, esta desencadeia também no observador um sentimento de prazer.

Os psicólogos Margot Lasher, John Carroll e Thomas Bever, citados por Funch, referem que, por vezes, após um esforço cognitivo se verificou um momento de súbita intuição, chamando a atenção para o facto de que a experiência de intuição ser acompanhada por dois tipos de emoção. Após um período da excitação no momento da descoberta, segue-se um “sentimento mais calmo de satisfação” (2000:115).

O autor reconhece que, apesar da vasta quantidade de informação acerca da arte (livros, catálogos, brochuras, etc.), a sua transmissão não é a via mais adequada e eficaz para desenvolver a capacidade de apreciação cognitiva da arte. Para o autor, é mais importante, do ponto de vista da educação, desenvolver e cultivar essa capacidade de apreciação cognitiva do que proporcionar, de quando em vez, “uma experiência momentânea de uma nova percepção” (p.117).

Philip Yenawine, ex-Director dos Serviços Educativos do Museu da Arte Moderna, de Nova Iorque, citado por Funch, desenvolveu uma estratégia para observar e decodificar uma obra de arte e que designa por “abordagem semiótica da arte” (p.117).

Yenawine define as seguintes categorias de observação: propriedades físicas, refere-se à dimensão e meio; tema; propriedades ilusórias, refere-se, por exemplo, aos dispositivos para sugerir a tridimensionalidade de forma, a profundidade, etc; perspectiva do observador, posição do observador em relação à obra de arte; propriedades formais, referindo-se, neste caso, à forma dos traços, configuração das formas, contornos, cores, texturas, composição, etc..

Yenawine parte do princípio que, na arte, são utilizados dispositivos visuais para dar forma às ideias, opiniões e valores do artista, pelo que o conhecimento desses dispositivos por parte do observador permitir-lhe-á discernir sobre quais as intenções do artista e decodificar o significado da obra de arte.

Uma outra estratégia de apreciação cognitiva, tornando a percepção mais rica, é proposta por David N. Perkins<sup>12</sup>, fundador do Projecto Zero na Escola Superior de Educação de Harvard. Citado por Funch, Perkins toma como ponto de partida para a observação da obra de arte, as disposições cognitivas do observador, sugerindo que o olhar deste seja mais demorado, paciente e persistente.

Como refere o autor, o olhar deve ser “amplo e aventureiro”, “claro e profundo” e “organizado”, pelo que a atenção não se deve dispersar, sem critério, de pormenor para pormenor, mas antes, a percepção deve ser dirigida para aspectos mais específicos ou detalhes mais subtis que não são perceptíveis à primeira vista para, através de um processo de análise, “deslindar esses aspectos mais surpreendentes e interessantes” (Funch, 2000:118).

Para Perkins, não há uma maneira mais certa ou mais errada para olhar para uma obra de arte, porque cada indivíduo é possuidor das suas ideias, das suas percepções e faz as suas associações, as quais podem estar mais ou menos relacionadas com o objecto artístico observado.

Como refere Funch, sintetizando o pensamento de Perkins, “uma progressão natural da compreensão de uma obra de arte começa com o facto de olhar para uma produção plástica por um período alargado de observação, seguido de uma maneira ampla e aventureira de olhar, para finalmente se dar início a uma abordagem mais clara e profunda” (p.118).

---

<sup>12</sup> Fundador e investigador do Projecto Zero, em Havard Graduate School of Education, in [http://hugse9.harvard.edu/gsedata/Resource\\_pkg.profile?vperson\\_id=4](http://hugse9.harvard.edu/gsedata/Resource_pkg.profile?vperson_id=4)

Partindo da perspectiva de abordagem de Perkins acerca da observação e compreensão da obra de arte, enraizada nos próprios recursos cognitivos do observador mais do que nas aptidões e conhecimentos específicos, significa que, do ponto de vista educacional, qualquer criança de qualquer grupo etário pode olhar para a obra de arte, sem quaisquer explicações iniciais.

Também a este propósito Howard Gardner (1999), investigador do Projecto Zero, em Harvard, é de opinião que as crianças devem ser introduzidas de forma gradual nos aspectos formais da análise artística, ao mesmo tempo em que estão envolvidas nos projectos. Quando as crianças desenvolvem, por exemplo, actividades de pintura, faz todo o sentido que aprendam alguma coisa sobre a teoria da cor.

Como acentua Gardner (1999:76-77) “recomendaria uma comedida introdução ao conhecimento conceptual e formal acerca da arte durante os primeiros anos de escolarização”.

Para além do desenvolvimento das capacidades dos alunos para criar e compreender a arte, o DBAE tem ainda mais dois objectivos, um deles consiste em dotar os alunos de competências para compreender o contexto histórico e cultural em que a obra de arte foi criada. Compreender o contexto histórico contribui para que os estudantes captem, segundo Eisner, a relação existente entre o contexto social em que a obra de arte foi criada e o seu conteúdo e a sua forma. Daí que, perceber o contexto pode influenciar o significado que os alunos extraem da obra.

Já o último objectivo do DBAE consiste na abordagem da dimensão estética ou seja dos aspectos relacionados com o valor e a função da arte. Eisner parte do pressuposto de que a aprendizagem dos alunos de questões relacionadas com a teoria estética, contribui para que eles possam tomar parte numa discussão de natureza filosófica mais profunda e consciente e justificar fundamentadamente os seus juízos de valor acerca da arte.

Este é, na opinião dos defensores da DBAE, um modelo de ensino das artes mais exaustivo relativamente a outros enfoques, porque as quatro dimensões principais do currículo reflectem as quatro acções que os indivíduos fazem na sua relação com a arte, ou seja, criam-na, apreciam as suas qualidades, enquadram-na no seu contexto histórico e cultural e emitem e justificam os seus juízos de valor acerca da sua natureza, do seu mérito e da sua importância.

Refira-se que o DBAE tem sido o modelo dominante do ensino das artes nos Estados Unidos desde a década de noventa do século passado. A sua base teórica alicerça-se no pensamento de Jerome Bruner acerca da relação entre o currículo e a estrutura das disciplinas, apresentado na sequência e como resposta ao lançamento do Sputnik I, pela União Soviética, em Outubro de 1957, levando o governo dos Estados Unidos a melhorar o ensino das ciências e da matemática.

Segundo Bruner, citado por Eisner (2004:48), “os alunos aprendem melhor uma disciplina quando a abordam e experimentam de modo muito semelhante, à forma de indagação usada pelos especialistas dessa disciplina”.

De acordo com Eisner, fazia todo o sentido estas ideias serem aplicadas ao campo do ensino das artes, cujo resultado foi o desenvolvimento e concepção de um modelo curricular assente nas seguintes disciplinas: estudos artísticos; história de arte; crítica e estética.

### **5.3 - Arts PROPEL – uma tentativa de ir mais além da Produção Artística no Ensino das Artes**

O Projecto “Arts Propel” representou inicialmente, segundo Howard Gardner (1999:82-86), um esforço no sentido da criação de novas formas de avaliação no domínio do ensino das artes (música, artes visuais e escrita de ficção).

Contudo, os investigadores do projecto depressa se deram conta de que a avaliação de uma inteligência, neste caso da inteligência artística, é de fundamental importância que os alunos tenham a oportunidade de trabalhar intensivamente com os materiais e se consciencializem das suas possibilidades e limitações. Daí que o esforço de investigação do projecto tenha sido concentrado, também, no domínio do currículo.

Lançado na segunda metade da década de 1980, Arts Propel tem sido fruto da colaboração com a *Educational Testing Service* e as *Pittsburgh Public Schools*, e centra-se nas dimensões da produção, percepção e reflexão, consideradas pelos investigadores do projecto como as três componentes fundamentais em toda a educação artística.

Segundo Howard Gardner, o currículo ao integrar estas três dimensões, acautela a criação de competências no domínio da produção e criação de obras de arte, da apreciação e distinção dos aspectos mais significativos das obras artísticas e a capacidade para o indivíduo se distanciar e reflectir sobre as obras criadas por si ou por outras pessoas.

Deliberadamente, os investigadores do projecto Arts Propel não fazem quaisquer referências às disciplinas de história de arte, crítica ou estética, não porque as não considerem importantes, mas porque a percepção e a reflexão concorrem para a compreensão da obra de arte, querendo com isto significar que esta compreensão não necessita de ser gerada através do conteúdo das disciplinas diferentes como aquelas referidas.

Assim, a compreensão artística deve decorrer das capacidades da discriminação e reflexão dos indivíduos, pelo que deve estar o mais integrada, tanto quanto possível, com os demais saberes.

Esta perspectiva de abordagem resulta, segundo Gardner, da constatação, através de vários estudos, de que os alunos têm alguma dificuldade em interligar as matérias aprendidas através da prática, por exemplo uma habilidade manual, com as matérias aprendidas num corpo formal de saberes.

O autor sublinha mesmo que o nível de compreensão dos indivíduos em artes vai surgindo lenta e gradualmente como consequência das suas interações no domínio artístico.

Na sequência da investigação utilizada no âmbito de projecto “Arts Propel”, Gardner (1999) e os seus colegas de investigação encontraram provas convincentes de que os alunos aprendem mais eficazmente quando se sentem envolvidos em projectos ricos e significativos, quando a sua aprendizagem artística está ancorada na produção artística, quando há um intercâmbio fácil, entre as diversas formas de conhecimento (intuitivas, simbólicas e artesanais) e quando os alunos têm a oportunidade para reflectir sobre a sua actividade e sobre o seu progresso.

Embora reconheça que a integração das diversas formas de conhecimento, designadamente intuitivas, simbólicas, notacionais e formais entre si e entre as habilidades manuais não seja problemática, Gardner é de opinião que não devemos

pressupor que os alunos sejam capazes, por si mesmos, de sintetizar e integrar as diversas formas de conhecimento presentes nas artes.

Os alunos precisariam assim de integrar o conhecimento perceptivo, produtivo e cultural, ou seja, o conhecimento perceptivo e motor relacionado com o processo criativo, a leitura e interpretação do conteúdo da obra, o conjunto de habilidades manuais inerentes à produção e ainda todo o corpo de saberes teóricos, como a história de arte, a estética, etc..

Para o autor, por maior que seja a informação sobre a aprendizagem artística é pouco provável, diremos mesmo pouco desejável, que se chegue “a uma fórmula infalível na educação das artes”. Isto porque, por um lado, os valores e princípios variam de cultura para cultura, e inclusive dentro da própria cultura, por outro, porque os indivíduos apresentam formas diferentes de inteligências, compreensões e habilidades.

Daí que, para Gardner, seja mais razoável que os professores, ao adoptarem ou implementarem um determinado modo ou esquema de educação artística, tenham sempre presente os conceitos e as práticas importantes durante o processo de desenvolvimento, e tenham, ao mesmo tempo, em conta os tipos de compreensão e habilidade que se desenvolverão e sobre os usos e utilidade a que estas aquisições de conhecimentos hão-de destinar-se.

Embora não seja nosso propósito determo-nos em considerações detalhadas sobre a teoria do desenvolvimento, consideramos pertinente que, apesar de se reconhecer que as crianças no início da escolaridade são capazes de abordar o conhecimento conceptual e formal acerca das artes, receamos, segundo Gardner, que a abordagem teórica se faça sem qualquer correspondência com a actividade de produção artística da criança, pelo que se recomenda alguma prudência na forma de introdução ao conhecimento conceptual nesta fase de escolarização.

Na sua opinião, é no decurso do trabalho dos projectos em que os alunos estão envolvidos que se devem introduzir e abordar os aspectos notacionais e formais da análise artística. Por exemplo, quando os alunos desenvolvem projectos de pintura, faz todo o sentido que a abordagem sobre a teoria da cor ou a teoria da composição se faça nesse momento. Daí que a criação de contextos ricos que incorporem a integração das

actividades artísticas e o conhecimento conceptual que se pretende transmitir se reveste, segundo Gardner, da maior importância.

O autor é ainda de opinião que os alunos que aprendem o modo como as habilidades e o conhecimento conceptual podem integrar-se são mais capazes de o fazer quando o conhecimento teórico é adquirido fora de qualquer contexto, do que aqueles que nunca tiveram a oportunidade de desenvolver ou participar em projectos onde os aspectos produtivo e conceptual fossem abordados de forma integrada.

Gardner coloca a produção artística como elemento central da aprendizagem artística, no pressuposto de que, “falar de arte”, como referem vários autores como Rudolf Arnheim, Herbert Read ou Elliot Eisner, “é uma forma auxiliar de conhecimento” e não deve substituir o “pensar” e o “fazer arte” (1999:79). O autor manteve-se receoso de que a educação artística de base mais conceptual se convertesse antes num espaço em que os alunos verbalmente mais talentosos demonstrassem uma vez mais as suas qualidades, já que as formas verbais e lógicas de simbolização têm na escola um lugar preponderante, perdendo-se ao mesmo tempo a oportunidade para que os alunos com mais talentos visuais, espaciais e pessoais, etc., pudessem desenvolver estas suas capacidades.

Esta insistência de Gardner na integração dos conhecimentos em artes, fazendo da produção artística a charneira da aprendizagem, tem ainda como base o argumento de que as formas de conhecimento artísticas e de expressão são mais holísticas e orgânicas e menos sequenciais do que as outras formas de conhecimento. Compartimentá-las, descontextualizá-las e encerrá-las em conceitos separados e estanques seria, na opinião do autor, pouco prudente e arriscado.

Reconhecendo que, nas artes existem níveis de desenvolvimento e também diferentes graus de perícia, Gardner (1999:79-80) é de opinião que o “crescimento implica um aprofundamento do conhecimento e uma aquisição de níveis mais altos de compreensão em vez da simples acumulação de mais factos, mais habilidades e mais corpos de saber”.

Gardner e os investigadores do projecto “Arts Propel” propõem os projectos de âmbito ou de domínio como meios ou “veículos educativos” para fomentar a integração das dimensões da produção, da percepção e da reflexão. Estes são entendidos como

conjuntos ricos de actividades coerentes sobre o currículo cujo objectivo se centra na integração dos saberes acerca das artes.

Como complemento dos projectos do âmbito, são ainda realizadas pelos alunos, as chamadas “pastas”, as quais contém os planos para obras detalhadas, críticas sobre o desenvolvimento do processo, comentários considerados pertinentes sobre o projecto, indicações sobre os materiais utilizados e a utilizar, indicações sobre obras de outros artistas que possam estar relacionados com o projecto de âmbito, reflexões por parte de outros indivíduos e do próprio aluno, etc..

Conforme refere Gardner, os “projectos de âmbito” e as “pastas” reflectem a convicção dos investigadores de que os alunos aprendem melhor e de forma integrada quando envolvidos em projectos que se desenvolvam por um tempo significativo e tenham para eles um sentido útil.

## **6 – Que tipo de objectivos podem ser atingidos através das artes visuais**

Tomando como referência a evolução do ensino das artes visuais nos Estados Unidos, segundo a análise de Elliot W. Eisner, ressalta a ideia de que cada uma das concepções ou orientações sobre a educação artística – e por consequência a definição dos conteúdos, objectivos e metodologias de ensino – muda com o tempo, tendo como fundamento a situação social, económica e ideológica em cada momento.

A flexibilidade deste ajustamento explica-se, na opinião de Eisner, pelo reconhecimento da escola enquanto instituição social, a qual tem por preocupação encontrar respostas para os desafios da sociedade.

Para o autor, cada uma das orientações da educação artística, entretanto abordadas, encaixa-se numa relação triangular em que cada um dos vértices representa uma das concepções definidas em função do objecto em que se centra (aluno, matérias/conteúdos, sociedade).

Eisner adverte ser demasiado frequente definirem-se, relativamente aos programas de artes, objectivos tão amplos e tão abstractos que torna difícil compreender o que eles significam e a importância que a educação artística representa.



Para o autor (2004), o objectivo da educação artística deve justificar-se segundo cinco princípios, advertindo contudo que ela não deve ser caucionada à custa de objectivos ou resultados que podem ser obtidos através de outras disciplinas, pelo que as artes visuais devem fazer apelo àquilo que as distingue, ou seja, ao seu valor intrínseco.

Para Eisner, nenhum dos professores se interessa tanto pela educação da visão como os professores de arte. As artes plásticas trazem à luz do dia aspectos do mundo, como por exemplo as qualidades expressivas, que de outro modo talvez permanecessem, talvez, ocultos.

Na opinião de Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain (1984:26), a educação artística é o único domínio do conhecimento que se centra no desenvolvimento das “experiências sensoriais”, em que o refinamento da sensibilidade visual, no âmbito das artes visuais, propicia a captação das diferenças e dos detalhes.

Para aqueles dois autores a arte, porque pressupõe o desenvolvimento de actividades, é por natureza dinâmica e tem um carácter unificador.

As diferentes formas de expressão plástica (desenho, gravura, pintura, escultura) implicam a integração de diversos elementos da experiência do aluno na configuração ou formação de “um todo”. Daí que segundo Lowenfeld e Brittain, o aluno quando, no processo criativo selecciona, interpreta ou reformula os elementos, para além do objecto artístico (desenho, pintura, escultura), diz-nos como pensa, sente e vê.

Os autores têm uma visão crítica sobre os sistemas de educação que acentuam a importância da “aprendizagem da correcta informação acerca de factos” (p.15) e cuja avaliação incide apenas sobre a memorização de partes dessa informação.

Reconhecendo que a aquisição e desenvolvimento da capacidade de descoberta e procura de respostas deveria constituir uma preocupação das escolas, os autores enfatizam a importância do ensino das artes, já que estas envolvem um conjunto de experiências que promove aquele desiderato.

De acordo com Lowenfeld e Brittain “o homem aprende através dos sentidos”(p.19), os quais promovem e asseguram a interacção do homem com o meio ambiente. Daí que o desenvolvimento da sensibilidade perceptiva deva constituir uma preocupação fundamental do processo educativo no pressuposto de que “quanto maiores

sejam as oportunidades para desenvolver a sensibilidade” (p.19), maiores serão também as oportunidades de aprendizagem.

Independentemente do significado que a arte pode representar para os adultos ou para as crianças, os autores são de opinião que na educação artística o processo criativo assume primazia relativamente ao produto final. No caso das crianças o importante é a maneira como elas pensam, expressam os seus sentimentos e projectam as suas percepções. Em síntese, a criança através dos desenhos, das pinturas e das construções “demonstra o conhecimento que possui do ambiente” (p.22).

Para Lowenfeld e Brittain, enquanto a educação artística se preocupa fundamentalmente com o efeito do processo criativo sobre o aluno, nas chamadas belas artes a preocupação está centrada no produto final ou objecto artístico. Daí que a expressão tenha para a criança o mesmo significado que a criação artística tem para o adulto.

Howard Gardner (1999) identifica no processo de desenvolvimento “três aspectos da competência das crianças em artes visuais” (p.33). São elas a percepção, a conceptualização e a produção.

Embora na opinião do autor, as faculdades perceptivas se desenvolvam muito mais rapidamente quando as crianças são mais novas isso não significa que o desenvolvimento perceptivo em artes visuais não deva ocorrer ao longo da vida.

A capacidade de analisar as obras, de reconhecer os aspectos estilísticos não é apenas exclusiva dos entendidos em arte. Para Gardner existem inúmeras provas em que as crianças são capazes de estabelecer e identificar diferenças subtis nos indivíduos e nos objectos, pelo que determinar as condições em que as crianças são ou não capazes de identificar e distinguir um estilo de outro nas obras de arte, se converte num desafio interessante.

Gardner na esteira de diferentes autores (Kohlberg, 1969; Piaget, 1970; Turiel, 1969) sublinha ainda que o “nível de compreensão de um indivíduo em artes” (1999:42) se desenvolve gradualmente em consequência da interacção com o domínio artístico. Referindo-se às primeiras investigações, por si realizadas em parceria com Winner e Kircher (1975), estas revelaram que as crianças na ausência de orientação do professor têm sobre as artes concepções pobres e mesmo erradas.

Relativamente à produção em artes visuais, Gardner é de opinião que existem “afinidades sérias e não triviais” (p.46) entre a criança e o artista adulto. Segundo o autor, as obras das crianças são tão imaginativas e artísticas quanto a dos adultos. Também para Gardner as artes são um meio muito especial, se não único, de expressão pessoal.

Tanto para as crianças como para os artistas, “as artes podem oferecer o melhor marco – e possivelmente o único- para a expressão efectiva do que é importante naquele momento” (p.47).

Contudo, Gardner adverte que as crianças não pensam as suas obras do mesmo modo que os artistas e “que as produzem sem referência ao âmbito artístico” (p.47).

Eisner sugere um segundo princípio, o qual consiste no desenvolvimento da inteligência artística, apesar da relação arte/inteligência não ser muito comum.

Como referem Luísa Garcia e Rosário Pérez (1998), a propósito do juízo sub-avaliativo que se faz do ensino das artes por se considerar a capacidade artística e criativa do indivíduo como um dom natural, que não se pode ensinar.

Eisner reconhece que a separação entre a arte e a inteligência se deve, em parte, à tendência para considerar a atitude artística como resultante do talento, e a capacidade intelectual como estando associada a disciplinas como a matemática ou as ciências.

Ao considerar-se que apenas os dotados ou “génios” podem desenvolver a actividade artística, a capacidade de representação e expressão é vista como uma competência inata, o que teve como consequência a marginalização do ensino das artes na escola.

Luísa Garcia e Rosário Pérez (1998:100) sublinham ainda que a falta de reconhecimento social do ensino das artes leva a considerar esta área de ensino mais como um “adorno curricular” do que um verdadeiro meio para o desenvolvimento global do aluno.

De acordo com Eisner (1999:13-20), “a psicologia Gestalt de Arnheim” tem um carácter cognitivo, o que leva ao reconhecimento da própria percepção como um acto cognitivo.

Para Arnheim (1999:49), a percepção vai muito para além do simples “registo de imagens”, uma vez que ela implica identificação e classificação e a expressão exige

sensibilidade. O autor designa esta “actividade cognitiva” de intuição, considerando-a como o principal meio de que a mente dispõe para explorar e conhecer o mundo.

Na opinião de Arnheim, os desenhos das crianças, numa fase inicial, são indiferenciados, uma vez que a sua mente capta apenas generalidades e a percepção não parte dos pormenores.

Por exemplo, “o carácter de cão é percebido antes da característica particular de qualquer cão” (Arnheim, 2002:158). Assim, antes da definição da noção de um qualquer objecto, a criança capta intuitivamente os seus aspectos e características gerais, ou seja, aquilo que é o carácter comum desses objectos e que o autor designa de “conceito perceptivo” (p.39).

São estes conceitos intuitivos que, de acordo com Arnheim, se estabilizam, caracterizando-se por um conjunto de pormenores estandardizados, adquirindo assim a mente jovem os primeiros “conceitos intelectuais”.

Para este autor, quer a intuição perceptiva, quer os conceitos intelectuais, enquanto instrumentos da cognição humana, necessitam-se e requerem-se mutuamente.

Arnheim enfatiza a ideia de que o artista deve procurar o significado geral dos objectos e não apenas os detalhes, sob pena do significado mais profundo da obra se perder. Daí que, para Arnheim, a interdependência entre intelecto e percepção intuitiva tenha uma relevância fundamental para a educação, pelo que, na configuração dos currículos, deve ter-se em conta o equilíbrio entre as matérias que cultivam o intelecto e as que promovem a “visão inteligente”.

Ao contrário da teoria intelectualista, que considera que os desenhos das crianças têm origem em fontes não visuais, portanto em “conceitos abstractos”, Arnheim sustenta que o conhecimento e a vida mental das crianças estão intimamente ligados à sua experiência sensorial.

Para Eisner (2004:53), não há nenhuma razão justificável para se ensinar em exclusivo o “exercício da inteligência” a quem domina bem a linguagem ou os números, matérias privilegiadas no ensino tradicional, quando a inteligência adopta outras formas, servindo cada uma delas fins sociais e culturais diferentes.

Como terceiro princípio, Eisner sublinha que os programas de educação artística devem contribuir para que os estudantes aprendam a criar imagens visuais que os

satisfaçam, a experimentar as características estéticas das imagens e a compreender a sua relação com a cultura de que fazem parte.

Partindo do pressuposto de que as escolas tendem, regra geral, a promover a normalização, as respostas uniformes, o autor considera, como princípio, que a educação artística deve contribuir para o reconhecimento das especificidades do que há de pessoal e distintivo em cada aluno. Como refere Herbert Read (1982:17), “Na prática democrática, todos os indivíduos têm o seu património”.

Read acentua a importância da singularidade de cada indivíduo, significando esta algo que mais ninguém possui, a qual se traduz pela maneira de ver, de sentir, de pensar, de inventar e de expressar os sentimentos e emoções.

Assim, a singularidade de cada indivíduo, desde que bem ajustada ao todo social, possui um valor incalculável para toda a humanidade.

Partindo da tese “a arte deve ser a base de toda a educação” (p.13), o autor enfatiza o princípio de que o objectivo da educação não se deve esgotar apenas no desenvolvimento da singularidade do indivíduo, mas deve também promover a sua reconciliação com a unidade social. Daí que para Read “o indivíduo só será «bom» na medida em que a sua individualidade se realiza dentro da totalidade orgânica da comunidade” (p.18).

A educação ao promover o desenvolvimento das qualidades do indivíduo elimina ao mesmo tempo os aspectos negativos, pelo que para o autor não faça sentido o recurso à repressão.

Na opinião de Read, os impulsos gerados pela educação excluem os “impulsos egoístas e anti-sociais” (p.19). Os pressupostos em que assenta a tese de Read só ganham sentido se a liberdade for entendida como princípio orientador da educação, princípio este que teve como precursores Rousseau, Pestalozzi e Montessori, entre outros.

Por oposição ao conceito de “desenvolvimento” enquanto “processo de evolução física gradual e maturação” (p.20), o autor defende um outro ponto de vista. Para ele, o desenvolvimento significa antes o ajustamento dos sentimentos e emoções, por natureza subjectivos, ao mundo objectivo, pelo que a qualidade do pensamento, da compreensão e da personalidade e do carácter, dependem necessariamente do êxito desse ajustamento.

Para Read esta é a missão mais importante da educação, pelo que a “educação da sensibilidade estética” (p.21), através das diferentes formas de expressão artística, se revista da maior importância.

Daí que a riqueza da democracia resida, fundamentalmente, na variedade e na diferenciação de cada indivíduo.

Consciente de que a individualidade, por si só, não tem qualquer valor prático, segundo o autor, para a educação, o grande objectivo é desenvolver, ao mesmo tempo, aquilo que é singular e a consciência social ou a “reciprocidade do indivíduo” (Read, 1982:18). Entendida a singularidade como algo que ninguém mais possui ela tem para a humanidade um valor imensurável.

Para Read, a educação tem um papel insubstituível, não apenas no desenvolvimento da individualidade, mas também na reconciliação da singularidade de cada indivíduo com a unidade social.

Para o autor, a qualidade do pensamento, a personalidade e o carácter de cada indivíduo dependem muito do ajustamento das suas emoções e sentimentos ao mundo objectivo, pelo que a educação da sensibilidade estética tem aqui um papel inestimável. O autor não se refere apenas à educação visual ou plástica, mas inclui aqui todas as formas de “auto-expressão”. O autor realça a grande importância do contributo da educação estética para o “ajustamento dos sentidos ao seu ambiente objectivo” (1982:21).

Como quinto e último princípio orientador, Eisner é de opinião que, para além de ensinar a criar e a contemplar obras de arte, a educação artística deveria contribuir para ensinar os alunos a apreciar e a contemplar as formas artísticas que estão presentes na natureza.

## 7 – “Como se produz a aprendizagem artística”

*O ensino que não fomenta a aprendizagem tem  
o mesmo sentido que a venda  
que não fomenta a compra.*

In Elliot Eisner (2004:69).

Se até aqui temos vindo a reflectir sobre qual a função da arte na educação, seguindo de perto fundamentalmente a linha de pensamento de Elliot Eisner, importa agora tentar compreender de que forma se processa a aprendizagem em arte, no pressuposto de que isso contribuirá para uma melhor configuração e planificação do currículo.

Na opinião de Eisner (2005), a aprendizagem artística concorre para o desenvolvimento das capacidades necessárias à criação e produção de formas artísticas, à percepção estética e à compreensão da arte enquanto dimensão cultural.

Assim, para a compreensão da aprendizagem artística, deve-se ter presente o modo como se aprende a criar as formas artísticas, a ver as formas visuais em arte, e também na natureza, e a conhecer os aspectos que concorrem para a compreensão da arte.

O autor denomina todas estas dimensões da aprendizagem artística nos seguintes aspectos: produtivo, crítico e cultural.

Se, nos anos 50, se considerava que a criança se “desenvolia basicamente de dentro para fora” (Eisner, 2005:59) e se, por conseguinte, a aprendizagem artística era consequência do estado de maturação da criança, o papel do professor apresentava-se muito diminuído, limitando-se apenas, como já atrás fizemos referência, a fornecer os materiais necessários, a incentivar os alunos e a observar o desenvolvimento das actividades.

Sendo certo que a aprendizagem artística se tem orientado em diversas direcções, Eisner não deixa de acentuar que o desenvolvimento artístico é o resultado de “complexas formas de aprendizagem levadas a cabo” (2005:60) em cada um dos domínios ou aspectos atrás referidos, pelo que põe de parte o princípio de que a aprendizagem em arte decorre ou é consequência automática da maturação. Assim, ela pode ser propiciada e facilitada através do ensino.

Partindo desta premissa, importa, segundo Eisner, compreender como se produz a aprendizagem artística.

O autor sublinha a importância dos psicólogos da Gestalt, mas fundamentalmente de Rudolf Arnheim, pelo contributo ao nível da aprendizagem em arte.

Na perspectiva de Arnheim (1999), a cognição parte dos aspectos mais gerais, evoluindo gradualmente para os aspectos particulares e mais específicos. Arnheim é de opinião que a capacidade de discriminação das qualidades que constituem o meio envolvente por parte dos indivíduos aumenta com a sua maturação. Para este autor, “a percepção não parte dos pormenores, secundariamente processados em abstracções, mas de generalidades” (2002:158).

As características gerais, por exemplo, de cão são percebidas antes das características particulares do cão A ou B. Daí que as primeiras representações da criança respeitem apenas a generalidades, ou melhor, a “aspectos estruturais gerais simples” (2002:158).

Eisner refere que, de acordo com a teoria da Gestalt, os adultos podem perceber melhor as qualidades e relações entre essas qualidades, por mais complexas e subtis que possam ser, do que as crianças. A este processo de perceber, comparar e estabelecer relações entre qualidades, designam os psicólogos da Gestalt de *diferenciação perceptiva* (Eisner, 2005:60).

Para Eisner, a larga experiência adquirida na observação de formas visuais por parte dos críticos de arte, por exemplo, contribui para aumentar e refinar as suas capacidades perceptivas. Daí que, segundo o autor, a diferenciação perceptiva, ou a capacidade de perceber relações entre qualidades, se desenvolva progressivamente à medida que se aprende, tornando-se mais complexa à medida que aumentam as experiências de cada indivíduo.

Dada a complexidade do mundo visual, Eisner adverte, contudo, que, à medida que o indivíduo se desenvolve, tende a reduzir as formas visuais a “certos símbolos visuais gerais” (p.61), dado que, normalmente, não se tem tempo para observar detalhadamente essas formas visuais. Por exemplo, a observação pormenorizada de uma árvore permitiria identificar uma forma tridimensional complexa, com diferentes configurações, inúmeras texturas, tons, etc., pelo que a cor e a forma dos objectos se generalizam a partir de inúmeras observações de aspectos particulares.



Para Eisner, essa generalização visual que designa de “conceito visual” afecta a percepção das particularidades e características dos objectos. A percepção tende assim a ser selectiva.

O autor designa por “constâncias visuais” (p.62), as interferências que decorrem do conhecimento que temos das coisas e que afectam a nossa consciência das qualidades visuais que os objectos ou figuras apresentam em cada situação. Daí que, para Eisner, a organização das constâncias visuais no âmbito do ensino das artes visuais seja fundamental para a compreensão do modo como o mundo visual está organizado.

Contudo, as constâncias visuais não são, segundo o autor, os únicos mecanismos cognitivos que interferem na percepção visual. A história de vida de cada indivíduo, as suas experiências, as suas necessidades e a perspectiva de abordagem face a uma determinada situação concreta, e que o autor designa por “estruturas de referência”, (Eisner, 2005:61) afectam a percepção visual dessa situação. Assim, as estruturas de referência estética devem ser um dos mecanismos cognitivos que os indivíduos devem aprender para compreender o mundo “em relação à sua estrutura formal e ao seu conteúdo expressivo” (Eisner, 2005:63).

Philip Phoenix, filósofo americano, citado por Eisner (2005), refere que a escolarização deve contribuir para que os alunos aprendam a utilizar as diversas estruturas de referência desenvolvidas pelo homem com o objectivo de “compreender, experimentar e controlar a natureza” (p.63).

Na opinião de Eisner, as estruturas de referência desenvolvem-se mais intensamente nas “disciplinas do pensamento e sentimento humanos” (p.63), em que se incluem as artes.

De acordo com o pensamento de Phoenix acerca do currículo, dever-se-ia procurar que os alunos adquirissem e aprendessem a utilizar as ferramentas das diferentes disciplinas, ganhando sentido a partir da experiência.

Para Eisner, nas disciplinas de arte, como nas outras, existe uma dimensão técnica (linguagem e termos utilizados na disciplina) e uma metodologia de funcionamento. No domínio das artes visuais, os alunos desenvolvem expectativas, por exemplo, a partir das ilustrações dos livros, do tipo de arte que têm em casa ou que têm a possibilidade de ver. São estas formas de arte que influenciam a maneira como os alunos concebem a arte, convertendo-se, deste modo, nas suas estruturas de referência

para a arte. Assim, o conhecimento que os indivíduos têm ou que supõem que deve ser a arte, condiciona a percepção dos objectos que não se enquadrem no seu quadro de referência ou não pertençam, no seu entendimento, à categoria “arte”. Na opinião de Eisner, aquilo que os alunos aprendem depende em parte daquilo que têm a possibilidade de experimentar, contribuindo essas experiências para o desenvolvimento das estruturas de referência.

Um outro aspecto do desenvolvimento perceptivo, de não menos importância, para o qual Eisner chama a atenção, prende-se com a tendência que as crianças têm, numa determinada fase, em centrar-se num aspecto particular do mundo visual, sem se darem conta da relação dessa parte com o todo. Daí que, na opinião do autor, seja de fundamental importância, nas artes, o desenvolvimento da capacidade de compreensão da relação ou interacção de uma parte, ou partes, com o todo.

O desenvolvimento perceptivo do indivíduo traduz-se através da sua capacidade em “ver relações visuais complexas”. Segundo o autor, “no lugar de uma visão focal, desenvolve-se a visão contextual” (Eisner, 2005:64).

Eisner adverte, contudo, que a percepção das qualidades visuais não se consegue apenas com a mera observação das relações entre as formas visuais, mas deve ter-se em conta o seu carácter expressivo, ou seja, a capacidade de sentimento que ela gera ou pode gerar no observador. O impacto de uma imagem traduz-se, não tanto pela sua capacidade em captar a atenção, mas sobretudo pelo sentimento que é capaz de gerar junto do observador ou contemplador.

De acordo com Rudolf Arnheim (2002:447-448), “toda a boa prática é altamente expressiva”. O autor defende a prioridade da expressão, considerando as qualidades expressivas como os meios de comunicação do artista, permitindo-lhe compreender e interpretar as suas experiências e “determinar os padrões formais que ele cria”.

Daí que Arnheim considere que o treino dos alunos de arte consista basicamente no desenvolvimento e apuramento da sensibilidade para essas qualidades e a expressão deva ser entendida como o critério orientador para o fazer artístico.

O autor reprova mesmo o ensino que se centra fundamentalmente nas qualidades técnicas e geométricas, prejudicando o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos para a expressão, e enaltece a prática docente que incentiva os alunos a captarem e a representarem as qualidades expressivas dos modelos, como, por exemplo, a tensão a

tristeza, a alegria, ..., já que, ao fazerem isso, os alunos observarão as proporções, a direcção, a relação entre as formas, etc., e apreenderão o “clima dinâmico do tema” (p.448), por oposição à reprodução mecânica, estática e geométrica.

Embora admita que alguns defendam que o “artista deve praticar a técnica puramente formal” (p.448), antes de representar ou reproduzir com êxito a expressão, Arnheim sublinha que essa metodologia inverte a ordem natural do processo artístico.

Arnheim não confunde os termos “expressão” e “auto-expressão”, uma vez que esta se refere ao “extravasamento passivo e projectivo” do que se sente interiormente e o método da expressão “requer concentração activa e disciplinada de todas as forças organizadoras sobre a expressão” (p.448).

Sublinhe-se que, na opinião do autor, as sensações foram desenvolvidas pelo organismo como auxiliares para reagir às “forças activas circundantes – lugar, força, direcção”, conduzindo “a percepção do impacto dessas forças” (p.447) à expressão.

Elliot Eisner é de opinião que os artistas, de todos os domínios artísticos, estão interessados no conteúdo expressivo da obra, pelo que procuram ordenar todas as qualidades de modo a que a sua obra expresse o seu conteúdo de forma concreta. Todavia, isto não significa que todos aqueles que observam formas visuais tenham a capacidade para compreender o seu conteúdo.

Quando o conteúdo de uma obra de arte é demasiado subtil ou quando as estruturas de referência do observador não são adequadas, a sua relação afectiva com a obra fica diminuída.

Citada por Eisner (2005), Suzanne Langer foi uma das principais defensoras da ideia de que as formas artísticas “expressam sentimentos humanos” (p.66), percebidos estes através dos sentidos e da imaginação. Na opinião de Langer, o artista, a partir do conhecimento que tem das formas de sentimento, materializa-as na sua obra, tornando-as públicas e proporcionando a quem se confronta com ela, e seja capaz de compreendê-la, “um sentimento muito peculiar” (p.66).

Segundo Eisner, existem fundamentalmente duas teorias que explicam as razões que levam os observadores a reagir emocionalmente às formas artísticas concretas.

De acordo com a perspectiva associativa, os indivíduos aprendem a relacionar essas formas com outras experiências que para eles têm um significado emocional idêntico.

Por oposição a esta teoria, a teoria de Gestalt explica que a reacção à forma visual é consequência do seu carácter intrínseco, ou seja, a luz emitida pela relação entre as formas existentes num campo visual afecta o sistema sensorial visual.

Como refere Rudolf Arnheim (2002), na actividade do neurologista Kurt Goldstein, vem-se a verificar que uma paciente portadora de um distúrbio do cérebro tinha problemas de equilíbrio e que estes aumentavam quando usava um vestido vermelho e desapareciam quando vestia de verde. Goldstein chega à conclusão que as cores correspondentes aos maiores comprimentos de onda têm uma relação com as reacções expansivas, ao contrário das cores de menor comprimento de onda que favorecem ou tendem a contrair-se.

Embora conscientes de que os matizes de comprimentos de onda mais longos, alta saturação e claridade intensa são mais activos, não se sabe, todavia, em que medida a intensa energia luminosa provoca, ou não, reacções no sistema nervoso.

Para Eisner, a maneira como os indivíduos reagem às formas visuais depende, quer das características existentes nas formas visuais, quer no observador. Daí que algumas das características possam ser explicadas à luz da teoria associativa e outras à luz da teoria de Gestalt.

O autor identifica ainda os seguintes factores que considera relevantes no domínio produtivo da aprendizagem artística: Capacidade de tratamento dos materiais; capacidade de percepção das relações qualitativas entre as formas produzidas, as formas observadas no meio ambiente e as formas enquanto imagens mentais; capacidade para criar formas que satisfaçam quem as cria dentro dos limites e possibilidades do material utilizado e capacidade de criação de ordem espacial, estética e expressiva.

Na opinião de Eisner (2005), a decisão do artista ou do aluno de arte sobre os materiais a utilizar na criação das formas visuais não é de somenos importância, já que a natureza do material, pelas suas características, afecta o resultado final. Esta interdependência entre material e forma apresenta-se como um dos desafios mais interessantes para o artista.

Refira-se que o próprio material, pelas suas possibilidades, mas também pelas suas limitações, transforma-se no processo de criação, num “agente activo”, desafiando a intuição e sensibilidade do artista. Cada material, pelas suas características, suscita diferentes formas de abordagem, diferentes atitudes e é dentro dos limites e das possibilidades do material que se gera o conhecimento. À medida que o conhecimento sobre as potencialidades dos materiais aumenta e quando as habilidades técnicas dos alunos estão à altura daquilo que desejam criar, Eisner é de opinião que as suas capacidades artísticas também vão aumentando. O autor refere que, no processo de produção das formas visuais, o resultado que se conseguirá atingir dependerá muito daquilo que cada indivíduo for capaz de fazer com o material, ou seja, pela capacidade de transformar esse material num meio. Para Eisner (2004:pp.108-109), “Um material converte-se num meio quando transmite o que o artista ou o estudante deseja, o que há descoberto e há eleito expressar”.

Para que cada material se transforme ou converta num meio, requiere-se ao artista ou ao estudante um conjunto de habilidades técnicas. Daí que a aprendizagem artística imponha, no domínio produtivo, a aquisição e desenvolvimento de habilidades no manejo das ferramentas e utensílios

A produção de formas visuais requer ainda, segundo Eisner, a capacidade para compreender as qualidades que emergem à medida que se trabalha com os materiais.

Ainda que do ponto de vista técnico se possa ter um bom domínio dos materiais e as habilidades necessárias no manejo das ferramentas, pode-se contudo não ter a capacidade suficiente de observar, com a sensibilidade que se exige, as formas que vão surgindo no decorrer do seu trabalho artístico. Daí que a capacidade de ver as formas de arte e da natureza afecte a capacidade de cada indivíduo para produzir formas visuais.

Na opinião do autor, o acto da criação não emerge do vazio, pelo que, quando a sensibilidade visual do indivíduo se desenvolve a partir da observação de formas visuais, é possível que essas experiências visuais constituam uma fonte privilegiada na produção de formas criativas.

Segundo Eisner (2005:87) “ver é adquirir sentido visual através da experiência”.

Através do refinamento da sensibilidade, é possível descobrir significados perceptivos ocultos que vão muito para além da estrutura formal das formas visuais. Na opinião do autor, um dos objectivos de quem se dedica às artes (artes visuais, música,

teatro, dança, etc.) consiste em criar relações qualitativas entre as partes que constituem o todo.

Veja-se, por exemplo, o que diz Leonardo da Vinci (2007:73) a propósito da composição da figura humana: “cada parte do todo deve estar em proporção com o todo”.

Também Platão, citado por José M. Parramón (1974) dizia que a composição consistia em encontrar e representar a variedade na unidade, ou seja, a variedade na cor, na situação, na dimensão, na disposição dos elementos na composição, etc. Contudo, esta não pode ser excessiva sob pena de dispersar a atenção do observador.

Eisner é de opinião que a composição só se consubstancia ou realiza, tendo em atenção os seus aspectos qualitativos.

As diferenças subtis, como, por exemplo, a temperatura de uma cor ou a força de um traço, etc., podem ser recursos suficientes, para se conseguir uma composição harmoniosa e equilibrada, mas também, pelo contrário, podem contribuir para dispersar a atenção do observador.

Daí que, para o autor, aprender a ver as relações entre os elementos formais e mesmo entre os aspectos qualitativos, exige o uso de uma nova forma de visão. Assim, a generalidade das actividades de percepção deve consistir, sobretudo, no reconhecimento das qualidades expressivas das formas visuais.

Todavia, reconhece que outras formas de percepção se centram nas qualidades, mas não nas suas relações.

Ajudar os estudantes a aprender a ver as interacções entre as partes que constituem o todo, ou melhor, a unidade, é um dos principais desafios que se colocam à educação artística.

Eisner adverte, contudo, que o acto de, ver por si só, não é suficiente para solucionar os problemas de “encaixe”, ou melhor, de ajustamento entre as partes, sem que umas prevaleçam sobre as outras, mas também em função do “conhecimento somático”, ou seja, em função do que sentimos emocionalmente.

No entanto, os factores antes referidos não são condição suficiente para a criação de formas visuais. O artista, ou o aprendente, confronta-se com o desafio de transformar uma ideia, um sentimento, ou uma imagem numa forma visual que satisfaça os seus

interesses e as suas expectativas, tendo em atenção os limites e as possibilidades do material utilizado. Seja qual for a estrutura visual utilizada, da mais simples à mais complexa, ela exige ao criador a “capacidade de inventar”, através de um material diferente da percepção ou da imaginação, uma forma visual que corresponda àquilo que ele pretende.

Isto conduz-nos, segundo o autor, ao terceiro factor que considera presente no processo de criação da forma artística: “A habilidade para inventar formas que satisfaçam a quem as realiza dentro dos limites do material com o qual trabalha” (Eisner, 2005:88).

De acordo com o autor, existem, no domínio visual, fundamentalmente dois modos através dos quais se realiza a produção artística:

- O primeiro deles é utilizado pelas crianças dos 2 aos 4 anos e que segundo Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (1983), corresponde à etapa da garatuja, e também por alguns expressionistas abstractos, de que a título de exemplo se cita Jackson Pollock. Refira-se que este pintor desenvolveu, a partir de 1947, o estilo gestual que mais tarde passou a ser designado por “action painting”. Pollock deslocava-se à volta de tela, estendida no chão, impregnando-a de tinta com o auxílio da trincha ou deitando-a directamente da lata, deixando que os seus gestos fossem apenas controlados pela intuição. Segundo Lowenfeld e Lambert, as garatuja das crianças não têm qualquer propósito de representar o meio visual, nem representar algo, mas antes têm por base o desenvolvimento físico e psicológico. Na opinião de Rudolfo Arnheim (2002), os rabiscos iniciais da criança não têm quaisquer objectivos representativos, eles são antes uma forma de actividade motora agradável. Os traços registados sobre o suporte, por acção do movimento dos braços de um lado para o outro, constituem uma fonte de prazer para a criança.

O outro modo de acção artística é e tem sido desenvolvido ao longo dos tempos, pelos artistas e também pelas crianças.

Neste processo de criação artística, tanto a criança como o artista se colocam perante o desafio de transformar uma ideia, imagem ou sentimento numa forma visual, utilizando para o efeito um determinado material, funcionando este como meio.

Como refere Eisner (2004:131-132), “uma ideia necessita de um veículo que a transmita, que a converta num objecto ou sucesso que tenha um lugar no mundo”.

Como já atrás referimos, dada a menor capacidade de diferenciação perceptiva da criança nos primeiros anos de idade, o esquema dos objectos representados reduz-se às suas características estruturais mais simples e à medida que as crianças crescem e as possibilidades de desenhar e pintar aumentam, também a capacidade de diferenciação é maior, pelo que os esquemas dos objectos representados são corrigidos e melhorados.

Este aperfeiçoamento é propiciado, segundo Eisner, através das “condições contextuais” e através do ensino.

Sintetizando, o autor sublinha a ideia de que o acto da criação consiste na invenção de formas que representam a intenção do artista através de um determinado material.

No caso das crianças, essas formas, são no início, “aproximações” muito simplificadas, tornando-se mais aperfeiçoadas e também mais complexas, à medida que a criança aprende a “criar a ilusão da terceira dimensão” sobre a superfície bidimensional (Eisner, 2005:90).

O quarto, e último, factor a ter em conta na criação da forma visual consiste na organização das formas visuais de modo a conseguir-se um todo coeso e coerente. Daí que seja fundamental prestar-se atenção às relações entre cada uma das formas que constituem a totalidade da obra artística.

As crianças e também os adultos que não tenham capacidade para compreender a obra de arte tendem a centrar-se em formas isoladas, ou seja, apenas numa parte do desenho, e que Arnheim designa por “solução local”.

Arnheim é de opinião que as obras de arte devem ser olhadas “por cima”, ou seja, devem ser captadas inicialmente na sua totalidade, desempenhando a relação entre as partes um papel fundamental em termos de composição.

Para este autor, há, na composição, uma relação íntima entre as partes e o todo, dependendo a aparência de cada uma delas da estrutura do todo, e este é consequência da natureza das suas partes. Daí que, para Arnheim (2002:69), “nenhuma porção de uma obra de arte é absolutamente auto-suficiente”.

Também, segundo Eisner, a obra de arte deve funcionar como um todo e não como uma “série de partes separadas” (2005:94), pelo que é preciso prestar atenção às relações qualitativas entre as formas que fazem parte do conjunto. Daí que, para Eisner,



seja fundamental desenvolver este tipo de observação da forma visual, sob pena de os objectivos de natureza estética, expressiva, etc., ficarem comprometidos.

Relativamente à criação da forma visual, Eisner sintetiza as seguintes ideias:

- Que o desenvolvimento artístico não é consequência automática da maturação do indivíduo, mas antes do conjunto de experiências a que teve acesso, pelo que a sua capacidade ou habilidade artística está dependente daquilo que aprendeu.
- Que no âmbito produtivo entra em jogo um conjunto de factores, tais como a capacidade de compreender o contexto e imaginar as soluções visuais, a capacidade de manuseamento dos materiais, enquanto meios ou veículos através dos quais se materializa a expressão, a capacidade de transformar ideias, sentimentos ou imagens em formas visuais adequadas, tendo em atenção os limites e possibilidades dos materiais.
- Que o indivíduo precisa de aprender a ver as formas que cria como parte de um todo, ou como refere antes Eisner, “como parte de uma configuração visual total e emergente” (2005:95) e as suas decisões devem ser tomadas à luz das relações qualitativas entre as partes e de acordo com objectivos que a obra deve servir. Como diria Piaget, citado pelo autor, o indivíduo precisa de “descentralizar a sua visão” (p.95).

Para Eisner, o domínio da produção artística é apenas uma das três áreas gerais em que se produz a aprendizagem de arte.

Para além do domínio produtivo, os programas de educação artística devem promover o desenvolvimento de outras competências, designadamente do domínio crítico.

Em termos de percepção de formas artísticas visuais importa desde logo interrogarmo-nos sobre que tipo de sensações provoca uma determinada obra de arte em quem a observa. Para o autor, uma das funções de qualquer obra de arte é provocar alguma coisa ou afectar a experiência de quem a contempla. Quanto mais informações e

dados possuímos sobre a obra de arte, maior é a possibilidade de lhe darmos sentido e compreendermos o seu significado.

Segundo Eisner, a estrutura de referência para atender aquilo que a obra provoca, ou faz sentir, no observador é denominada de dimensão experiencial. Esta dimensão é uma das diversas estruturas de referência que podem ser utilizadas, segundo o autor, na observação e avaliação da obra de arte.

A dimensão formal da obra constitui uma outra estrutura de referência. Neste caso, o observador fixa-se nas relações existentes entre as diversas formas que constituem a obra. Estão neste caso, por exemplo, a configuração das formas, a interação das cores, etc..

A título de exemplo, as cores, de um modo geral, não são percebidas por nós sempre da mesma maneira. As cores, quando organizadas numa composição, influenciam-se mutuamente, sofrendo, assim, alterações consoante o contexto em que se situam. Assim, a identidade de uma cor depende cada vez menos de si mesma, mas antes da relação que se estabelece com as demais.

Ver a forma visual segundo esta estrutura de referência significa observar a distribuição dos elementos formais uns em relação aos outros e compreender em que medida essa distribuição espacial concorre para a unidade da composição.

Uma terceira dimensão que pode ser utilizada na percepção da obra de arte, é a dimensão simbólica.

Quando as obras de arte possuem determinados símbolos, através dos quais os artistas procuram codificar significados, ao observador requerem-se capacidades de descodificação. A relação do observador com a obra deve consubstanciar-se através da sua capacidade de identificar e descodificar esses símbolos.

Na opinião de Eisner, a temática da obra está relacionada com a dimensão simbólica e está, ao mesmo tempo, associada ao significado geral da obra. Daí que a percepção adequada da obra de arte requeira o reconhecimento do tema que está subjacente.

Na dimensão simbólica, não está presente apenas o recurso a imagens ou figuras religiosas ou mitológicas, mas também à simbologia da cor, ou do traço, etc., cujos significados são lidos à luz do contexto cultural.

Por exemplo, se a representação do cordeiro em temas religiosos significa, para a civilização cristã, a crucificação de Cristo, também a cor preta significa, na cultura ocidental, o luto, enquanto na Índia este é representado pelo branco.

Como refere Eisner (2004), o significado não se descobre, mas antes se constrói pelo que, aquilo que os estudantes podem fazer numa determinada situação, é muito influenciado pelos seus marcos de referência, ou melhor, por aquilo que sabem acerca dessa situação. Daí que a socialização numa determinada cultura pressuponha a aquisição desses marcos, pelo que a participação numa “comunidade de discurso” (p.114), significa partilhar formas de codificação e decodificação de significados.

A dimensão material é uma outra estrutura de referência que deve estar presente na percepção das formas artísticas visuais, dado que a escolha do material, sobretudo nas obras de arte contemporânea, está muito relacionada com o tipo de significado que o artista pretende expressar.

Para além de todas estas dimensões abordadas, ainda que de forma sucinta, a percepção das obras de arte ficaria incompleta se não se tivesse presente a sua dimensão contextual, ou seja, a relação da obra com outras que a precederam ou emergiram depois.

Na opinião do autor (2005:97), “compreender o contexto de uma obra requer ter em conta as condições que fizeram surgir a obra, assim como o modo como a obra afectou a época durante a qual foi criada”.

## **8 – Contributos de Eisner para a construção do currículo em Artes**

Na opinião de Elliot Eisner (2005), tendo em conta os domínios de aprendizagem artísticas identificadas (produtivo, crítico e cultural), existem fundamentalmente três tipos de currículos em arte. Consciente de que aqueles domínios abarcam um conjunto vasto de objectivos, Eisner reconhece que, quando se planeiam e planificam actividades de aprendizagem em cada um deles, é possível dar-se maior importância a um tipo de programas relativamente a outros. Contudo, tem-se dado

maior ênfase aos programas de ensino artístico orientados para a produção, em que os alunos utilizam essencialmente os meios artísticos para a produção de formas visuais.

Na opinião do autor, a aquisição e desenvolvimento das habilidades necessárias ao manuseamento e manipulação dos meios artísticos, ocorre com a realização da obra, mais do que como actividade independente. Neste tipo de programa, pretende-se fundamentalmente que os alunos exteriorizem os seus sentimentos, as suas ideias, etc., projectando-as na forma visual criada.

Ainda no domínio produtivo, Eisner identifica um segundo tipo de programa e que está orientado para o “Design Criativo”. Neste caso, a actividade dos estudantes centra-se na resolução de problemas, cuja solução, para além de não ser ambígua, deve ter um carácter estético. Este tipo de enfoque curricular tem sido habitual nas escolas de Design.

Ao contrário dos programas orientados para o “atelier”, em que se dá maior importância à dimensão produtiva de currículo em artes, os programas orientados para o “Design criativo” centram-se nos aspectos formais, ou de “Design”, das artes visuais e “tendem a relacionar os problemas da forma com as necessidades práticas, ou quase práticas, da sociedade.” (Eisner, 2005:153).

O terceiro e último tipo de orientação curricular do ensino das artes visuais centra-se no estudo da utilidade das artes na sociedade, ao longo do tempo. Também sobre a importância do papel dos artistas na sociedade, sobre a relação entre a sociedade e o conteúdo e forma das obras de arte. Neste tipo de programa, as actividades de aprendizagem promovem a aquisição e desenvolvimento de competências ao nível da compreensão e apreciação, “mais profunda”, da arte enquanto manifestação individual e social.

Sem privilegiar uma ou outra orientação curricular, Eisner sublinha contudo que a importância de cada uma delas depende do que o professor valoriza na educação em arte e do público-alvo a que se destina. No entanto, o objectivo do autor consiste fundamentalmente em sensibilizar os professores para a existência das diferentes orientações curriculares e, por conseguinte, para as suas diferentes possibilidades e limitações, que devem ser consideradas e ponderadas no momento da planificação do currículo.

Definido o currículo como “uma sequência de actividades que se desenvolvem de forma intencional com o fim de oferecer experiência educativa a um ou mais estudantes” (Eisner, 2004:139), Eisner sublinha que o termo “actividade” é um requisito básico de qualquer currículo em artes visuais, na medida em que este pressupõe que o estudante realize uma determinada acção, como, por exemplo, desenhar, pintar, esculpir, analisar, etc..

Na opinião do autor, qualquer actividade pressupõe a existência de conteúdos. Daí que as actividades que constituem o currículo sejam desenhadas com o propósito do estudante se comprometer com um determinado conteúdo, “do qual se pretende obter consequências educativas” (Eisner, 2005:139).

Na esteira de Ralph W. Tyler, Eisner considera que, na planificação do currículo, devem estar presentes quatro questões essenciais:

- Quais os fins educativos que a escola deve promover?
- Quais as experiências educativas que terão maior probabilidade de atingir esses fins?
- Qual ou quais as formas mais eficazes de organizar essas experiências?
- Como podem avaliar-se essas experiências?

Entendidos os objectivos como os resultados que se espera obter das actividades curriculares, Eisner adverte que, na sua definição, devem evitar-se afirmações gerais e vagas, sem qualquer sentido e sem efeito prático, quando se procura determinar os indícios de eficácia do currículo.

No entanto, a formulação dos objectivos curriculares em termos de conduta não deve transformar-se numa espécie de dogma, devendo esperar-se dos docentes a sensibilidade necessária para ajuizar das limitações que, eventualmente, possuam os objectivos expressos, em termos de conduta dos estudantes, no campo das artes.

Ao reconhecer que é difícil, senão mesmo impossível, definir muitos dos objectivos, Eisner reconhece, contudo, que a utilidade dos objectivos faz mais sentido

quando eles remetem para actividades educativas em que são previsíveis as consequências ou os resultados delas esperadas.

Ora, é no domínio do ensino das artes que as consequências que se produzem são menos previsíveis, esperando-se antes que os estudantes projectem sobre os materiais utilizados as suas interpretações pessoais e imaginativas.

Herbert Read (1970:18), a este propósito, acentua a especificidade de cada indivíduo. Para o autor, “o indivíduo será inevitavelmente singular” e esta característica, porque ninguém mais a possui, terá um valor incalculável para a sociedade. Essa singularidade traduz-se através da “maneira singular de ver, de pensar, de inventar, de expressar o pensamento ou a emoção”.

Para Eisner, na actividade artística não existe apenas uma solução ou resposta correcta, pelo que nos propõe o conceito de “objectivo expressivo”, como complemento do conceito de objectivo educativo. Ao contrário do objectivo educativo, o objectivo expressivo não desenvolve nem a conduta do estudante nem o resultado da actividade que vai realizar, mas antes descreve com “o que vai ter que enfrentar-se o estudante” (Eisner, 2005:142).

É deste confronto que se esperam consequências positivas, consequências que os professores procuram descobrir e valorizar.

Neste caso, as aprendizagens, as experiências e os produtos realizados pelos alunos só podem ser determinados depois de lhes terem sido oferecidas as oportunidades de se defrontarem com determinado material. Daí que, sempre que se pretende que os alunos se expressem de forma imaginativa, à espera de um resultado único, Eisner considera que é mais adequado recorrer aos objectivos expressivos.

Para o autor, é de relevante importância que, na planificação do currículo, se tenha presente a relação entre os dois tipos de objectivos, no pressuposto de que qualquer acto de expressão implica a aquisição e desenvolvimento de determinado tipo de habilidades. Habilidades estas indispensáveis para a manipulação e transformação de qualquer material.

No processo criativo, não bastam apenas as ideias, são necessárias também capacidades para transformar os materiais, sob pena de a expressão não se realizar. Recorde-se que, na opinião de Eisner, expressão não consiste apenas “em dar saída aos

sentimentos”, mas significa também transferir uma ideia, um sentimento ou uma imagem para um determinado material, convertendo-se este em meio de expressão.

Algumas das habilidades podem ser adquiridas e desenvolvidas em contextos educativos, contextos estes que não apontam no sentido da produção criativa, mas apenas proporcionam a exploração e o domínio dos materiais e habilidades. Estas depois de adquiridas e desenvolvidas, podem ser transferidas para contextos expressivos e utilizadas na criação de formas visuais expressivas.

Para Eisner (2005:143) “um currículo de arte pode oscilar entre o educativo e o expressivo”.

Assim, no currículo educativo, promove-se a aquisição e o desenvolvimento de competências que tornam possível a expressão, enquanto no currículo expressivo, os alunos exploram e desenvolvem as suas ideias, sentimentos e imagens, com recurso ao reportório de competências e habilidades adquiridas.

Importa que, na planificação do currículo, a distinção entre objectivos educativos e expressivos seja considerada com alguma sensibilidade, sob pena de as actividades educativas conducentes ao desenvolvimento de habilidades perderem qualquer sentido, levando a que o ensino da arte fique reduzido ao mero exercício mecânico e o aluno seja confrontado com o desafio de se expressar sem que previamente tenha adquirido as habilidades necessárias e os conhecimentos adequados sobre as possibilidades e limitações dos materiais a utilizar.

Um outro aspecto que não deve ser descurado na planificação do currículo artístico prende-se com a relação que deve estabelecer-se entre a utilização dos objectivos educativos e os expressivos e, consequentemente, entre as respectivas actividades educativas e expressivas e os conceitos de “continuidade” e “sequência” (Eisner, 2005:146).

Para Eisner, é muito difícil que a aquisição e desenvolvimento de habilidades complexas se façam num curto espaço de tempo. Aprender a desenhar, pintar, modelar ou esculpir, etc., requer uma prática contínua para desenvolver essas habilidades. Habilidades que são interiorizadas e a que o individuo pode recorrer sempre que necessário.

Assim, aprender a enfrentar os desafios que cada projecto artístico impõe requer tempo, pelo que não é pedagogicamente adequado mudar bruscamente de um projecto

para outro. Segundo o autor, um currículo de artes “necessita de continuidade suficiente para que possam desenvolver-se, refinar-se e interiorizar-se as habilidades” (2005:145).

Sendo a previsão do tempo condição necessária para o “desenvolvimento da capacidade e sensibilidade artísticas” (p.145), não é menos verdade que as actividades devem ser pensadas e organizadas de forma sequencial, em função das habilidades desenvolvidas previamente e na razão directa do seu grau de complexidade.

Em síntese, o currículo de arte proposto por Eisner é constituído por um conjunto de actividades com objectivos educativos e expressivos, em que estes são acompanhados de actividades expressivas e nas quais os estudantes utilizarão as habilidades adquiridas e desenvolvidas em contexto educativo, com o fim de expressar as suas ideias, sentimentos e imagens.

As actividades e objectivos educativos e expressivos constituem o ritmo do currículo e são organizadas de forma contínua, permitindo que os alunos apliquem as habilidades adquiridas previamente, são também seleccionadas de modo sequencial.

As actividades posteriores são gradualmente mais complexas, exigindo aos alunos um esforço de aperfeiçoamento e refinamento das habilidades adquiridas.

Nas palavras do autor, o currículo e o tipo de ensino são o centro do processo educativo, assim como a actividade de aprendizagem constitui o centro do currículo.

Avaliar em que medida a actividade de aprendizagem constitui para o aluno uma experiência pedagogicamente significativa deve ser para o professor, em cada momento da planificação, da maior importância, devendo ter sempre presente a relação entre as actividades anteriores e as que se lhes seguem.

Outro aspecto de não menos importância prende-se com a atenção que os docentes devem prestar à relação entre o grau de complexidade das actividades e o nível de habilidades que os estudantes possuem, sob pena das propostas de trabalho não terem quaisquer consequências positivas e constituírem, por conseguinte, motivo de frustração. Daí que, na planificação do currículo, os professores devam sempre considerar as exigências de cada actividade em relação com as competências que os alunos possuem.

Com frequência as actividades de aprendizagem surgem descontextualizadas sem qualquer aplicabilidade fora dos muros da escola. Ter presente o sentido útil ou o



valor da transferência das aprendizagens para a vida real deve ser outra preocupação a ser ponderada na planificação.

Na opinião de Eisner aprender a observar as interações e a compreender o significado das aprendizagens, contribui para aumentar o interesse dos alunos.

Como última consideração de Eisner, talvez a mais importante, consiste em avaliar se as actividades de aprendizagem permitem que os alunos desenvolvam e pratiquem as habilidades que é suposto que adquiram. Isto significa que, se se pretende que os alunos adquiram uma determinada competência, devem ser criadas todas as oportunidades para que possam exercitar e desenvolver essas mesmas competências.

## **9 – Considerações sobre o Ensino e a Avaliação em Artes**

### **9.1 – Como Ensinar Artes**

A forma de ensinar artes (ou como se ensina artes) não pode estar dissociada da concepção de ensino que se adopte.

Como referem Luísa M<sup>a</sup> Martinez Garcia e Rosário Gutiérrez Pérez (1998:99), na actualidade, os currículos seguem diferentes opções: as tendências mais recentes procuram “dotar de autoridade e de seriedade a matéria”, orientando-se segundo uma perspectiva conceptual e analítica, com vista ao desenvolvimento da percepção e da apreciação estética; outras, porém, acentuam a tónica no desenvolvimento da criatividade e da auto-expressão do aluno, adoptando uma orientação de pendor expressionista. Tomando como referência o ensino das artes plásticas em Espanha, as autoras são de opinião que o ensino das artes se limita, na maioria das vezes, ao desenvolvimento da destreza e das habilidades motoras, acentando o modelo tradicional do ensino da arte no ensino do desenho, o qual, seguindo os princípios positivistas, tinha como objectivo o desenvolvimento do raciocínio e a preparação do indivíduo para o mundo do trabalho.

Sublinhe-se que o positivismo valorizava a racionalidade e o rigor científico e técnico.

Como refere Eisner (2005:33), o trabalho de Walter Smith proporcionou, no domínio da educação da arte, um “espírito sistemático e racional do desenho”. O currículo promovia assim a preparação dos alunos para a utilização da arte de forma vocacional.

Para Walter Smith, o desenho e a escrita tinham certos paralelismos. Assim, se a escrita tinha o seu alfabeto e a sua gramática, também o desenho tinha o seu alfabeto, ou seja, linha recta e curva, e uma forma, pelo que desde, que os alunos realizassem um conjunto de exercícios graduais, no sentido de uma maior complexidade, ficariam aptos a desenhar.

Para os defensores do desenho industrial, a arte era concebida como a apoteose do final da aprendizagem de uma sequência de pequenos passos.

Um dos aspectos do ensino tradicional do desenho, não menos relevante para a configuração do currículo e da metodologia de ensino, tem que ver, entre outros, com a assunção do princípio de que o estudo da arte era independente de outros campos de estudo, ao contrário da corrente progressista em que o estudo da arte era integrado com os demais campos de estudo do currículo.

Para os tradicionalistas, a capacidade artística era uma capacidade aprendizável, sendo, por conseguinte, uma capacidade que se ensinava, enquanto para os progressistas a arte era concebida como uma ferramenta para desenvolver a criatividade e a imaginação do aluno.

Se no ensino tradicional do desenho, os conteúdos programáticos eram prescritos e organizados de modo sistemático, no ensino progressista a actividade artística deveria emergir dos interesses e necessidades dos alunos. Como refere Rudolf Arnheim (1999), tradicionalmente o papel do professor de arte consistia fundamentalmente em desenvolver a destreza visual e manual dos alunos, os quais aprendiam a desenhar formas precisas a partir da observação de figuras em gesso, frutos, paisagens, etc.

De uma pedagogia directiva, cuja aprendizagem consistia na realização de exercícios mecânicos com vista à representação fiel dos objectos, passou-se, a partir da década de 40 do século passado, para uma pedagogia de sinal oposto, centrada nos

interesses dos alunos. Como sublinha Rudolf Arnheim, ao professor resta-lhe estimular “o impulso natural dos alunos”, para que o acto educativo se realize.

Não havia regras que enquadrassem a exploração, a manipulação dos materiais e o desejo de fazer coisas novas, nem tão pouco normas de correcção dos resultados.

Segundo Arnheim, as artes eram as únicas, de entre outras actividades disciplinares (escrita, leitura, cálculo, etc), que não prescreviam nenhum tipo de correcção. Havia outras formas também válidas de fazer uma figura, pelo que não era adequado impor qualquer padrão ou norma.

Como referem Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain, a perfeição técnica pode estar pouco vinculada com a auto-expressão, pelo que a produção de obras artísticas tecnicamente perfeitas, pode estar muito longe das necessidades expressivas do seu autor.

Para Eisner, um dos aspectos mais relevantes para o ensino, não apenas o ensino das artes, é o tipo de relação que se estabelece entre o professor e os alunos.

É num ambiente de confiança e sinceridade entre professor e alunos que a construção das aprendizagens ganha sentido e se promove a aquisição duradoura de conhecimentos e habilidades.

Na opinião do autor, são várias as formas como podem estabelecer-se essas relações. Desde logo, é importante que os estudantes participem na planificação das actividades educativas, na definição dos objectivos e também na avaliação dos resultados.

A participação dos alunos justifica-se, em primeiro lugar, pelas boas ideias que podem sugerir acerca das possíveis actividades de aprendizagem. Em segundo lugar, o envolvimento e co-responsabilização dos alunos nas decisões sobre a planificação do programa contribui para que o professor entenda melhor os interesses dos alunos.

A aquisição de competências, habilidades e atitudes por parte dos alunos para que possam continuar a aprender ao longo da vida, constitui um desígnio da educação para a pós-modernidade e é também motivo suficiente para justificar o envolvimento dos alunos na planificação das experiências educativas, por ser na escola que estas habilidades e atitudes devem ser fomentadas.

Para Eisner, o clima de confiança que deve mediar as relações entre professores e alunos deve ser entendido como um ponto de partida e não um fim em si mesmo, já que ele constitui o terreno propício para uma aprendizagem mais fecunda. As sugestões dos alunos não retiram ao professor a responsabilidade e o poder de decisão sobre a definição dos conteúdos, dos objectivos da aprendizagem e sobre a avaliação.

Tomando como referência a teoria da aprendizagem social, em que a imitação constitui uma das principais formas através das quais as pessoas aprendem a comportar-se, Eisner é de opinião que o professor deve ser modelo de referência para os seus alunos. Daí que, no que se refere à dimensão produtiva da arte, a participação do professor na realização dos objectos de arte dos alunos, para além de representar para estes um estímulo interessante, permitir-lhes-ia, ao mesmo tempo, adquirir uma maior consciencialização sobre a conduta produtiva que deve estar presente no processo criativo e um melhor conhecimento do mundo profissional. Em nosso entender, o processo educativo ganharia assim um pendor mais prático e instrutivo, já que enquanto o professor estivesse a pintar, a esculpir ou a gravar, etc., não se enredaria noutro tipo de ensino.

Também no domínio crítico, Eisner é de opinião que o professor deve constituir-se como modelo, assumindo o papel de crítico. Isto significa que o professor deve utilizar as obras dos estudantes e as dos profissionais, enquanto objectos de atenção crítica, comparando-as, analisando-as e avaliando-as, despoletando tanto quanto possível, a reacção dos alunos.

Como refere Ana Mae Barbosa (2005:43-44) baseando-se em Edmund Burke Feldman, a linguagem artística pressupõe o desenvolvimento da técnica, crítica e criação, considerando o desenvolvimento crítico como o núcleo central da sua teoria. De acordo com Feldman, “a capacidade crítica desenvolve-se através do acto de ver”, enquadrado por princípios de natureza estética, ética e histórica.

A capacidade crítica desenvolve-se ao longo das seguintes fases ou processos que, embora distintas, estão interligadas: descrição, análise, interpretação e avaliação.

Se na descrição se fixa a atenção no que se vê, já ao nível da análise se observa “o comportamento do que se vê” (Barbosa, 2005:43-44), enquanto a interpretação consiste na busca do significado da obra de arte e a avaliação se prende com o juízo de valor ou julgamento do objecto artístico.

Para Ana Mae Barbosa, o método de leitura da obra de arte de Feldman é fundamentalmente comparativo, uma vez que ele nunca propõe a leitura de uma só obra, mas antes propõe várias obras, exortando os alunos a tirar conclusões da leitura comparada das obras.

Como refere a autora, ao comparar as obras “Monsieur Boileu at the Café”, de Henri Toulouse-Lautrec, e “Broadway”, de Mark Tobey, com “Nightawks”, de Edward Hopper, e “Woman I”, de William de Kooning, “a mera visualidade comparativa impõe a evidência da diferença dos comportamentos construtivos através de linhas e de massas” (Barbosa, 2005:44).

No domínio cultural, Eisner reconhece a dificuldade em o professor se constituir ou assumir como modelo, em virtude de não se dispor de recursos para a “investigação cultural dentro da arte” e pelo facto de o modelo do investigador cultural não estar tão bem definido como o do pintor ou do crítico.

Contudo, deve ter-se presente que não existe praticamente nenhuma forma visual que não esteja relacionada com determinada corrente artística e não reflecta e se relacione com os valores culturais da época em que surgiu, pelo que, sempre que o professor se refira ou descreva estas relações, ele acaba por se constituir também como modelo na dimensão cultural do ensino da arte.

Esta perspectiva – o professor como modelo – é corroborada por James Doerter, citado por Eisner (2005), que, baseado num estudo que fez sobre a influência dos professores do ensino superior sobre o estilo de pintura dos seus alunos, é de opinião que, não só essa influência se exercia, como a grande maioria dos alunos se apropriava, durante o curso, do estilo de pintor do seu professor.

Embora, segundo o estudo de Doerter, seja muito provável que os professores de arte utilizem como critérios para avaliar as obras dos seus alunos, as qualidades relacionadas com as suas próprias obras (o que poria em causa o princípio da independência estilística dos alunos), Eisner adverte que esta situação não tem que ser inevitável, pelo que os professores podem ajudar os alunos a encontrar aquilo que eles procuram. Neste caso, os professores devem procurar participar do universo e da estrutura de referência dos alunos.

Um dos aspectos que deve estar presente, sobretudo na metodologia da resolução de problemas, prende-se com a relação entre as condições propostas pelo

professor e as oportunidades ou opções de escolha dos alunos. Para Eisner, quanto maior for o número de condições impostas pelo professor, menores serão as possibilidades de escolha dos alunos.

Assim, se o professor, para além da indicação do projecto, sugerir também os materiais a utilizar, o tempo e o método de execução, etc., restarão menos oportunidades de escolha, enquanto, pelo contrário, se o professor se limitar apenas, por exemplo, à indicação do projecto, as possibilidades de escolha dos alunos aumentarão significativamente. Aos alunos ser-lhes-iam dadas oportunidades de definirem, por exemplo, os materiais, o tempo e o método de execução, critérios, etc..

Eisner adverte que não se deve inferir qualquer tipo de valor sobre a relação que deve existir entre as condições definidas pelo professor e as oportunidades de escolha dos alunos. Contudo, o autor sublinha, que quanto maior for a capacidade do aluno para fazer face aos problemas, menor será a necessidade do professor introduzir ou impôr condições.

Como refere o autor, no ensino das artes, deve haver reciprocidade entre as condições definidas pelo professor e as oportunidades de escolha dos alunos. Contudo, a definição, pelo professor, das condições de partida mais adequadas deve ser determinada em função dos alunos e em função dos objectivos do programa educativo.

Importa que os alunos, ao longo do processo educativo, desenvolvam a capacidade de resolver os problemas visuais com que se vão confrontando e, ao mesmo tempo, adquiram e desenvolvam atitudes e habilidades que promovam o seu desenvolvimento artístico, depois de concluído o percurso escolar.

As condições impostas pelo professor não deverão ser muito diferentes daquelas com que os alunos se verão confrontados no mercado de trabalho.

Se, nos domínios da pintura e da escultura, os artistas estão menos condicionados no seu processo criativo, já os designers se vêem confrontados com um conjunto de requisitos muito específicos imposto pelo cliente.

Na opinião de Eisner (2005:174), ser competente significa ser capaz de enfrentar, com sucesso, “um problema com grande quantidade de limitações”.

Em “El Arte y la creación de la mente”, Eisner sublinha a importância da aprendizagem em contexto de grupo, uma vez que, na prática artística, o aluno não aprende apenas, a trabalhar com os materiais: aprende também com os colegas.

Esta aprendizagem não se esgota apenas na adopção de regras e normas sociais, formas de estar ou de conduta. Consiste também na possibilidade que cada aluno tem de conversar e partilhar com os outros o seu trabalho. A prática artística em conjunto, ou em contexto de oficina, constitui uma excelente oportunidade de aprendizagem, em que cada aluno se constitui, face aos demais, como modelo.

Segundo o autor, esta concepção social das fontes – onde e como aprendem os alunos – é designada por “aprendizagem situada” (Eisner, 2004:115), uma vez que o aluno se “situa” num determinado contexto, caracterizado por condições sociais e materiais, o qual constitui uma fonte de aprendizagem. São estas situações ou contextos que podem ser criadas pelos professores.

Nas palavras de Eisner, crê-se que as raízes teóricas da concepção social da aprendizagem residem nas obras de Lev Vygotsky e Alexander Luria, ambos psicólogos russos, que, na década de 30 do século XX, estudaram o impacto do contexto social no desenvolvimento cognitivo dos camponeses russos.

Contudo, já antes esta ideia fora desenvolvida por John Dewey (2002:23-24) ao conceber a escola como um “centro de vida comunitária”, onde os alunos são animados por um sentimento de pertença e por um espírito de partilha comum.

Também para Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain, recai sobre o professor a tarefa de criar o ambiente propício à exploração, à produção artística e ao desenvolvimento da criatividade. Na opinião dos autores, o professor deve ser uma pessoa cordial e amistosa.

Com base num estudo sobre as relações entre o comportamento do professor e a quantidade de trabalho realizado pelos alunos, verificou-se que existia uma “relação directa, entre o conceito que os alunos tinham do seu professor de arte, como pessoa cordial e amistosa, e a produção de trabalho” (Lowenfeld e Brittain, 1984:91), fosse este proposto pelo professor ou por iniciativa dos alunos.

O referido estudo foi realizado por Cogan, tendo sido analisado o trabalho de aproximadamente mil alunos do ensino secundário.

Lowenfeld e Lambert Brittain referem ainda outros estudos que corroboram o estudo anterior. Os autores, E. Lippert e R. V. White, referenciados por Lowenfeld e Brittain, na obra *An experimental study of leadership and group life* (1960), procuraram

assinalar os efeitos dos líderes sobre os alunos, quando se comportavam de forma autoritária, democrática ou assumiam uma atitude passiva e de indiferença.

O papel do líder autoritário consistia em dar instruções, criticar ou aprovar, já o líder democrático fazia sugestões, ouvia e acolhia as opiniões dos alunos, enquanto o líder indiferente não se envolvia no trabalho dos alunos e apenas prestava informações quando lhe era solicitado.

Quando, no decorrer da experiência, os líderes mudaram de grupo, verificou-se um aumento significativo da actividade dos alunos que antes estiveram sob o acompanhamento do líder autoritário, pois os alunos que foram acompanhados pelo líder democrático tiveram a oportunidade de expressar as suas diferenças individuais, manifestaram menor irritabilidade e agressividade face aos colegas do grupo.

Para os autores, o professor de arte deve ser uma pessoa flexível, capaz de rever a cada momento os seus planos, dando espaço às propostas e ao entusiasmo dos alunos. Contudo, a flexibilidade do professor só fará sentido desde que ela concorra para que a expressão do aluno se consubstancie na produção de uma forma artística.

Ana Mae Barbosa dá-nos testemunho de algumas experiências de ensino das artes, segundo o modelo do DBAE (Disciplined Based Art Education).

Nos Estados Unidos, o ensino das áreas que constituem o conhecimento da arte está a ser feito de forma integrada ou separadamente.

Contudo, para a autora, a abordagem separada das diferentes áreas conduzirá a um retorno ao academicismo, o que é contrário àquela que foi a grande conquista do DBAE, ou seja, “a simultaneidade das diversas formas de pensar num mesmo acto de conhecimento” (Barbosa, 2005:37).

Essas áreas correspondem, segundo Eisner, citado por Barbosa, às quatro coisas mais importantes que os indivíduos fazem em relação à arte. As pessoas produzem-na, vêem-na, procuram entender o seu sentido e o seu lugar no contexto cultural através do tempo e emitem juízos de valor acerca da sua qualidade.

Relativamente ao ensino da arte no Brasil, cita como exemplo a metodologia do ensino da arte adoptada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de S. Paulo, a qual integra a história da arte, o fazer artístico e a leitura da obra. Esta pressupõe a “análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos” (Barbosa, 2005:37).



Na metodologia de análise, cuja responsabilidade é do professor, pretende-se que, a partir da análise das obras de arte, os alunos aprendam a ler a imagem e a avaliá-la. Para o enriquecimento da análise da obra, contribui a sua contextualização histórica. Em termos de sequência metodológica, a análise e a abordagem histórica podem desembocar no fazer artístico ou podem iniciar-se com este.

Ana Mae Barbosa dá ainda testemunho de uma das obras didácticas de Monique Brière (1988) que teve como referência os princípios do DBAE. Segundo a leitura de Barbosa, Monique Brière dá primordial importância ao fazer artístico, sublinhando que a primeira coisa que qualquer professor deve fazer é conhecer a capacidade de representação gráfica dos seus alunos.

Monique Brière propõe que a aula se inicie, regra geral, com uma actividade artística para depois ser introduzida a leitura crítica, a compreensão histórica e a avaliação das obras produzidas por artistas. Monique Brière propõe também a análise comparativa, por temas, de duas a quatro obras.

A produção artística dos alunos antecede, assim, a pesquisa de obras criadas por artistas, com vista à sua análise crítica, estética e histórica de forma integrada.

Como refere Ana Mae Barbosa, “o importante não é ensinar estética, história e crítica de arte”, mas antes contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de “formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e da arte” (2005:64).

Ana Mae Barbosa (2005:64) dá ainda como exemplo a obra “Arttalk” de Rosalind Ragans (1988) sobre a metodologia do ensino das artes visuais. A proposta de Ragans tem como referência o modelo do DBAE e coloca a ênfase na leitura e compreensão das artes visuais e da imagem.

Ao contrário de Monique Brière, Ragans faz da análise crítica o elemento central do seu livro, remetendo para segundo plano a história da arte, a produção artística e a estética, embora estas concorram para a compreensão crítica da obra de arte.

Rosalind Ragans segue, em termos metodológicos, os mesmos passos de Feldman, de quem foi aluna, sobre a leitura da obra de arte. Iniciando-se com a descrição e a análise, o professor proporá aos alunos a recolha de dados objectivos, a qual contribuirá para a interpretação, ou seja, para a busca do seu significado. Na quarta

e última fase, os alunos serão incentivados a emitir juízos de valor, devendo estes ser fundamentados com base nas “evidências formais da obra” (2005:72).

Embora o objectivo principal de Ragans seja o de desenvolver a capacidade crítica com vista a uma melhor fruição da obra de arte, não é menos verdade que, segundo a leitura de Ana Mae Barbosa, existe, em cada aula, a preocupação em discutir problemas de crítica e estética, proporcionar o maior número de informações históricas e propor trabalhos de produção artística.

Howard Gardner (1999:83), juntamente com os colegas do Projecto Zero, conceberam os “projectos de âmbito ou de domínio” e as “pastas” como meios educativos para fomentar a abordagem integrada da produção artística, da percepção e da reflexão.

Refira-se que, na opinião de Gardner, os alunos têm dificuldade em relacionar as matérias aprendidas de uma determinada maneira, por exemplo, uma habilidade artesanal, com os conhecimentos adquiridos conceptualmente, ou seja, através de um sistema formal, pelo que existem razões para acreditar que o mesmo tipo de dissociações ocorram também no domínio das artes visuais.

Os projectos de âmbito são, segundo o autor, “conjuntos ricos e absorventes de exercícios sobre o currículo” (Gardner, 1999:83), concebidos pelo docente para proporcionar aos alunos a aquisição de conceitos e práticas consideradas relevantes e fundamentais para uma determinada forma de arte. De um modo geral, este tipo de projectos prolonga-se por um período de tempo significativo, e é desenhado de modo a ter um sentido útil para os alunos e cujas aprendizagens sejam para eles significativas.

Como referem Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (1984:26), “Actualmente a gente perdeu, em grande medida, a capacidade de se identificar com o que faz”, e a escola tem feito muito pouco para compensar essa perda. O sistema de ensino tem recompensado sobretudo as respostas correctas, a capacidade de recordar, no momento oportuno, a informação retida, mas pouco tem contribuído para que os alunos aprendam a utilizar essa informação para a resolução dos problemas e sintam que a aprendizagem tem para eles um sentido útil. Para os autores, “não há expressão artística possível” sem que os alunos se identifiquem com as actividades realizadas e com os materiais nelas utilizados.

Os projectos de âmbito devem ser entendidos como motivo de interesse pelos alunos e constituir uma oportunidade para que eles se identifiquem, como referem Lowenfeld e Lambert Brittain, com o que fazem.

Como complemento dos projectos, Gardner e os investigadores do Projecto Zero propõem as “pastas”, consistindo estas, em registos sobre a exploração, a revisão e outros aspectos sobre o processo de concepção e produção da forma artística do aluno. Nas palavras do autor, “as nossas pastas estão deliberadamente pensadas para ser recordações de obras em processo” (Gardner, 1999:84).

Uma pasta de aluno sobre artes visuais contém planos para obras de arte, esboços preliminares, esboços mais elaborados, críticas sobre o processo, textos de reflexão sobre o desenvolvimento da obra, notas sobre os materiais utilizados, referências a outros projectos, etc.

Os projectos de âmbito e as pastas reflectem, na opinião de Gardner, a convicção de que os alunos aprendem melhor e “de modo mais integrado quando envolvidos em actividades que tenham lugar durante um tempo considerado adequado, que sejam significativas para os alunos e com as quais se identifiquem e que permitam, ao mesmo tempo, a aquisição do conhecimento artístico, perceptivo e reflexivo.

Ainda no que se refere à dimensão produtiva, existem vários estudos relacionados com o ensino das artes. De entre estes estudos, Eisner destaca uma investigação sobre os efeitos do currículo extenso e do currículo profundo sobre as atitudes e habilidades dos alunos para as artes.

Este estudo vem corroborar a opinião de Eisner relativamente aos programas de arte em que é proposto aos alunos uma variedade significativa de materiais e projectos durante períodos de tempo curtos e em projectos que exigem diversas habilidades. Para Eisner, é provável que os alunos não desenvolvam adequadamente essas habilidades.

O estudo a que Eisner se refere foi levado a cabo por Kenneth Beittel e Edward Mattil e consistiu no desenvolvimento de um currículo extenso e profundo junto dos alunos durante um ano lectivo.

Para efeitos do estudo, entende-se por enfoque profundo, o programa de ensino em que os alunos se concentram durante um período de tempo razoável numa área de estudo concreta. Na opinião dos investigadores, podem ser desenvolvidas diferentes actividades dentro dessa área, permitindo transitar facilmente de um problema para outro.

Já o enfoque extenso caracteriza-se pela variedade de temas e actividades do programa educativo a que estão sujeitos os alunos.

Os investigadores chegaram à conclusão que no caso dos alunos que trabalhavam num programa profundo, as suas pinturas apresentavam maior qualidade estética e eram dotadas de maior grau de espontaneidade, relativamente às realizadas pelos alunos que eram submetidas a um programa extenso.

Para Beittel e Mattil, referidos por Eisner, a espontaneidade é consequência, tanto do controle, como da confiança, sendo estas capacidades e atitudes adquiridas e desenvolvidas em programas mais intensivos, com recurso a menor número de meios, do que em programas em que os alunos transitam mais rapidamente de actividade em actividade. Assim, na opinião dos investigadores “quando não se tem capacidade, a confiança diminui e aparece a tensão e a rigidez” (Eisner, 2005:179).

## **9.2 – Como Avaliar em Artes**

Como refere David J. Hargreaves (1997:182), para alguns autores, a avaliação nas áreas artísticas torna-se indesejável, na medida em que, ao sujeitar as artes aos procedimentos tradicionais da avaliação, se põem em causa algumas das suas qualidades específicas, tais como a “sensibilidade”, a “imaginação”, etc., e também o “conceito da educação equilibrada e integral”.

Outros autores, embora aceitem a possibilidade da avaliação em artes, reconhecem contudo que esta não é possível, se se insistir em recorrer aos mesmos métodos utilizados noutros domínios do conhecimento.

D. Aspin, citado por Hargreaves, é de opinião que a divisão entre ciências “objectivas” e artes “subjectivas”, utilizada para justificar a objectividade da avaliação e consequente classificação de disciplinas como a matemática ou as ciências, porque baseadas em factos, e a avaliação em artes, considerada refém de interpretações, baseadas em valores individuais, não é justificável.

Para Aspin, a avaliação em qualquer disciplina deve basear-se num conjunto de critérios, os quais deverão traduzir as normas segundo as quais se julgam ou avaliam as matérias em causa. Daí que, para o autor, a avaliação de uma determinada matéria ou trabalho dependerá do grau de concordância com os critérios estabelecidos e aceites,

segundo “acordos intersubjectivos” entre os especialistas da respectiva área artística, ou melhor, “entre quem esteja acostumado às regras e convenções próprias das linguagens das distintas formas artísticas” (Hargreaves, 1997:182).

Assim, na opinião de Aspin, sendo possível consensualizar um conjunto de critérios entendíveis e operacionalizáveis, não há justificação para não se levar a cabo uma avaliação objectiva.

Embora o autor reconheça a objectividade das artes, admite todavia que as ciências e as artes garantem ou asseguram diferentes classes de avaliação objectiva. Se, relativamente à avaliação das habilidades, das técnicas e dos conhecimentos específicos das artes, podem ser utilizados os “métodos «científicos» de classificação e verificação”, Aspin reconhece, no entanto, que estes são inadequados para “medir” habilidades que devem estar presentes em todo o processo artístico, como a imaginação ou a sensibilidade.

Embora, segundo David Hargreaves (1997:183), o recurso dos professores a “provas objectivas normalizadas” tenha algumas vantagens, por serem as provas mais fáceis de aplicar e pontuar, adverte contudo que elas têm alguns inconvenientes. Desde logo, porque a avaliação ganha um pendor mais artificial e perde-se de vista o contexto em que o trabalho, ou o objecto artístico, foi criado, já que as provas normalizadas ocorrem num tempo e num espaço muito limitados e pouco ou nada relacionados com as actividades que os alunos fazem habitualmente na sala de aula.

As preocupações de Hargreaves surgem na sequência da adopção, no Reino Unido, de um currículo nacional e da definição de objectivos claros para serem cumpridos à escala nacional e pela institucionalização da avaliação que permita “medir o progresso” artístico do aluno, tendo em conta as normas adoptadas à escala nacional. Embora a avaliação nas artes, à escala nacional, seja nova no Reino Unido, Hargreaves reconhece que é possível extrair algumas conclusões a partir da experiência dos professores nos Estados Unidos, onde a avaliação do progresso dos alunos de artes, à escala nacional, tem já alguns anos.

Partindo de um estudo de Gardner e Grunbaum acerca dos instrumentos de avaliação à escala nacional sobre os progressos dos alunos em artes, verifica-se que aqueles instrumentos ou provas se fixam fundamentalmente em “formas de pensamento linguísticas e lógicas” (Hargreaves, 1997:184), merecendo a crítica dos autores.

De acordo com a teoria das “inteligências múltiplas” de Gardner (1983), é suposto que uma forma de pensamento não tenha de ser extensível a nenhuma outra, pelo que, assim sendo, as artes estariam a ser avaliadas de modo inadequado. Assim, para Gardner, os procedimentos de avaliação das artes reflectem os progressos dos alunos no domínio da respectiva inteligência artística. Embora reconheça a adequação dos instrumentos de avaliação estandardizados na avaliação em áreas tradicionais, como a matemática ou as ciências, Gardner considera, no entanto, inadequada a sua utilização, de forma descontextualizada na avaliação em artes.

O autor sublinha mesmo que esses “instrumentos parecem directamente antitéticos às artes” (Gardner, 1999:85). Para Gardner, a avaliação deve fazer-se no próprio contexto, ou melhor, como fazendo parte das actividades artísticas desenvolvidas pelo aluno.

Para Hargreaves (1997:184), interpretando o pensamento de Gardner, “a alternativa mais adequada às provas normalizadas” seria o ambiente de trabalho e estudo artístico, adquirindo assim os alunos, em simultâneo, as habilidades de produção, percepção e reflexão.

Na opinião de Gardner, nos “projectos de âmbito” e nas “pastas”, são identificadas questões sobre a forma como os estudantes e os professores reflectem sobre os objectivos, em que medida é que os mesmos foram ou não atingidos, se os esforços dos alunos foram bem utilizados ou se, pelo contrário, foram inadequados, etc.. Segundo o autor, importa implementar e manter a reflexão natural e o diálogo com os alunos acerca do que eles produzem e no decorrer da aprendizagem prática.

Esta orientação parte da constatação, através dos estudos realizados por Gardner, que os alunos e os docentes consideram esta forma de avaliação cómoda e idónea, e que ambos beneficiam com a integração da avaliação nas discussões que se produzem à volta da produção artística.

Se, para Hargreaves, é difícil que esta forma de avaliação cumpra “com as actuais exigências de responsabilidade pública”, não é menos verdade que as medidas de avaliação normalizadas “não gozam de validade ecológica” (p.184).

Daí que se considere da maior pertinência e relevância em encontrar procedimentos que satisfaçam os dois tipos de critérios.

Hargreaves cita como exemplo o projecto “Arts Propel” integrado no “Projecto Zero” de Harvard. De acordo com este projecto, a avaliação das actividades artísticas deve ter em atenção os aspectos qualitativos. Tanto o processo, como o produto, devem ser objecto de avaliação e as opiniões dos alunos acerca dos seus próprios trabalhos artísticos devem ser tidos em conta.

Se os projectos de âmbito que são propostos aos alunos permitem ao professor avaliar os esforços daqueles ao nível das ideias sobre a resolução dos problemas e acompanhá-los durante o processo de produção, as pastas, das quais constam os diversos projectos dos alunos, asseguram ao professor uma avaliação mais atenta e aturada sobre os progressos dos alunos, durante um período de tempo mais lato.

As entrevistas reflexivas aos alunos habilitam o professor a ter uma ideia mais precisa sobre a opinião que os alunos têm do seu próprio trabalho. Como refere Hargreaves, “Nestas entrevistas, os alunos avaliam a qualidade dos seus próprios projectos em termos de habilidade, estilo, progresso, evolução do trabalho desenvolvido até ao produto final” (Hargreaves, 1997:185). Importa ainda que, nestas entrevistas reflexivas, os alunos tenham consciência das suas debilidades e também dos seus pontos fortes, de forma a que o balanço feito se traduza na melhoria dos projectos futuros.

Na opinião de Hargreaves, não parece haver nenhum método adequado para avaliar todos os aspectos das artes, embora reconheça que a avaliação contínua levada a cabo pelos professores constitua uma parte significativa da avaliação.

Os diferentes tipos de actividades e de objectivos requerem métodos diferentes. Para o autor, a avaliação das técnicas, habilidades e conhecimentos exigem procedimentos diferentes daqueles que são utilizados na avaliação de qualidades como a sensibilidade, a imaginação, etc.

Como referem Luísa Maria Martinez Garcia e Rosário Gutiérrez Pérez (1998:101), é errado considerar que, no domínio da educação artística, não haja conteúdos para ensinar, ou que o ensino se limite apenas a transmitir um conjunto de técnicas ou que estas possam ser abordados sem qualquer intervenção do professor. Para as autoras, no domínio das artes, existe um conjunto de “conhecimentos comunicáveis” e que devem ser ensinados como em outras áreas de conhecimento.

Para Hargreaves, a avaliação qualitativa constitui o grande problema da avaliação dos diferentes domínios artísticos. Tomando como referência o documento da

Unidade de Avaliação do Rendimento do Departamento de Educação e Ciência, do Reino Unido, uma das formas de resolução do problema consiste em clarificar os critérios do que significa uma realização artística. Daí que a capacidade de avaliação do progresso artístico dos alunos dependerá da compreensão mútua do que constitui uma realização.

Contudo, a definição dos critérios considerados aceitáveis, dependerá muito da opinião dos professores, dado a importância de que se reveste a avaliação que se faz do trabalho dos alunos.

Para Hargreaves, o papel dos professores na avaliação do trabalho que é desenvolvido pelos alunos no contexto de aula é fundamental, uma vez que os professores possuem uma melhor percepção das interações que se estabelecem entre os alunos. Os professores são quem melhor pode interpretar e aplicar os procedimentos de avaliação.

Na opinião de Luísa Garcia e Rosário Pérez (1998:112), a implementação da pedagogia por objectivos de Bloom, em que predomina um tipo de trabalho artístico mais orientado e dirigido e sujeito, por conseguinte, “a critérios observáveis”, vem substituir a orientação expressionista, segundo a qual a arte não é passível de avaliação por se entender a arte como um “meio de expressão pessoal e subjectivo e não sujeito a regras”.

Considerando que, na pedagogia por objectivos, a maioria dos critérios utilizados para avaliar as produções artísticas incide fundamentalmente na valorização das destrezas técnicas dos alunos, o que facilita os procedimentos de avaliação dos docentes, já que estes se vêem confinados aos critérios observáveis, deixando-se de fora os processos internos que estão subjacentes a toda a actividade do aluno, as autoras são de opinião que a avaliação deve valorizar, não só o produto final, mas também o processo e as causas que estão na sua origem.

Daí que, na perspectiva de Luísa Garcia e Rosário Pérez, para a análise de todos os factores que estão presentes em todo o processo criativo, seja fundamental um conceito de avaliação que não caia na tentação de “medir” os resultados, mas antes estude e valorize as circunstâncias que lhe dão origem. Assim, segundo as autoras, “os modelos de avaliação qualitativa respeitam e defendem as singularidades dos sujeitos avaliados, procuram a descrição intensa do contexto...” (1998:112).



Para A. Perez Gomez (1989), a avaliação centrada no processo de ensino-aprendizagem procura captar a singularidade das situações, as características e especificidades que definem uma determinada situação, as quais têm um efeito indutor sobre o desenvolvimento da aula.

Na opinião de A. Perez Gomez, o conceito de avaliação foi dos conceitos didácticos que, durante a maior parte do séc. XX, mais consequências teve em termos culturais e pedagógicos, em virtude da estreiteza do enfoque positivista. Para a maioria dos professores e investigadores, o conceito de avaliação adquiriu um pendor muito restritivo, significando apenas o “processo de medida do êxito do ensino das aquisições observáveis dos alunos” (Gomez, 1989:426).

Tendo em conta as limitações deste paradigma de avaliação e a sua consequente aplicação, foram-se desenvolvendo outros enfoques alternativos, tendo por base pressupostos epistemológicos e teóricos diferentes. Tais limitações produzem-se, por exemplo, na incapacidade de os instrumentos de avaliação estandardizados proporcionarem toda a informação necessária para se ter uma melhor percepção e compreensão sobre o que se ensina e aprende. Daí que, durante a década de sessenta, se assista a um maior interesse pela avaliação qualitativa.

Como características deste paradigma de avaliação, A. Pérez Gomez (1989) sublinha fundamentalmente as seguintes:

- Na compreensão de uma situação em que interagem indivíduos com intenções e significados subjectivos, não se pode deixar de ter em consideração as suas opiniões, as suas ideias, na medida em que estas condicionam as suas interpretações dos factos e a maneira como reagem em interacção com os outros.

Daí que o avaliador não seja neutral, nem esteja livre de quaisquer considerações de valor.

- A objectividade na avaliação, assim como na ciência, é relativa, pelo que não pode considerar-se como objectivo prioritário.

A avaliação deve ter uma função valorativa dos processos e dos resultados do programa educativo.

- Sendo certo que, no processo educativo, na relação entre professores e alunos, se geram significados e se partilham e confrontam valores, a avaliação não pode ser entendida como um processo tecnológico desligado do universo dos valores.

Para o autor, “a vida da escola é um sistema aberto e de intercâmbio, evolução e enriquecimento” (p.429).

- A metodologia que deve estar presente na avaliação qualitativa deve ter em conta as diferenças, a imprevisibilidade, “a mudança e o progresso, as manifestações observáveis e os significados latentes” (p.430).

Para A. Pérez, citando Eisner, os professores e a escola ensinam mais do que aquilo que se propõem, pelo que uma parte significativa das aprendizagens não faz parte do currículo explícito.

A avaliação centrada no processo é ela mesmo um processo que evolui em consequência das descobertas que se vão sucedendo e das transformações dos contextos.

Como refere ainda o autor, os modelos de avaliação que têm por base o paradigma experimental têm-se vindo a modificar e a moderar a sua posição radical, em consequência do desenvolvimento dos modelos ou enfoques qualitativos.

Mais do que medir “a avaliação implica entender e valorar” (Gomez, 1989:425).

## **2ª. Parte**

### **Metodologia**

#### **1 – Opções Metodológicas**

O estudo que nos propomos realizar é de natureza descritiva e que está associado ao procedimento lógico de investigação empírica de casos ou análise intensiva, se considerarmos a classificação de Greenwood (in Marinus Lima, 1995:15-19) e que segundo este “consiste no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, seleccionada de acordo com um determinado objectivo, de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes por forma a preservar o carácter unitário da amostra, tudo isto com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade”.

Como referem R. C. Bogdan e S. K. Biklen, citados por Tuckman (2000:508), uma das características fundamentais da investigação qualitativa, entre outras, consiste na compreensão de todo o processo, em que os dados são analisados de forma indutiva, ou seja, como se os dados fossem agrupados sob a forma de um puzzle, numa procura essencialmente do significado das coisas, ou melhor, ao “porquê” e ao “quê”. Para além destes aspectos, aqueles autores enunciam ainda as seguintes características da investigação qualitativa:

- O contexto natural constitui a fonte de dados, sendo o investigador o principal instrumento de medida e de recolha. A descrição constitui a primeira preocupação e só depois se procede à análise e interpretação dos dados.

De acordo com F. Erickson (1986) citado por Ernesto Candeias (1996:5), “o paradigma interpretativo, naturalista ou qualitativo, centra-se no estudo dos significados das acções humanas da vida social”. A análise ou investigação das múltiplas realidades é, na opinião de E. Candeias (1996), tendencialmente divergente, pelo que não se poderão estabelecer generalizações, muito menos predizer, controlar ou determinar uma única verdade ou certeza. Assim sendo, a finalidade da investigação científica significa, para Candeias (1996), “compreender e interpretar os fenómenos educativos da realidade educativa” (p.6).

Segundo B. Tuckman (2000:510) para que, do ponto de vista metodológico, o processo de investigação qualitativa “seja credível, apropriado, consistente, confirmável e neutral” é de toda a prudência definir limites e encontrar um fio condutor ou linha orientadora.

Candeias (1996), interpretando F. Erickson (1996), sintetiza as seguintes características gerais da metodologia qualitativa: a multiplicidade de concepções da realidade; a interrelação entre investigador e objecto; a compreensão enquanto objectivo principal da investigação; o desenvolvimento de um corpo de conhecimentos ideográficos.

Candeias (1996) sublinha ainda como características específicas comuns da metodologia qualitativa – referidas por conseguinte por diversos autores (Erickson, 1986; Cohen & Manion, 1985; Goetz & LeCompte, 1988; Taylor & Bogdan, 1986) –: “a utilização e aplicação de técnicas abertas de recolha de dados; o investigador como principal instrumento de medida e de recolha de dados; o modelo de investigação é emergente; e apresentação de critérios de validade específicos” (p.14), com recurso a técnicas que garantam a credibilidade.

A partir das competências identificadas, a adquirir e/ou a desenvolver pelos designers e pelos artistas plásticos, e da definição dos respectivos perfis profissionais, segundo as instituições internacionais de profissionais do design e das artes plásticas,

(designadamente da BEDA – Bureau of European Designers Associations; da ICOGRADA – Graphic Design e da IFI - Interior Architects/Interior Designers, e também das orientações e recomendações da ELIA – The European League of Institutes of the Arts, da CUMULUS Association – European Association of Universities and Colleges of Art Design) procuraremos caracterizar um dos cursos objecto deste estudo. Através da análise dos respectivos planos de estudo, programas das disciplinas e documentação complementar sobre a definição de objectivos e finalidades relativos à formação daqueles profissionais, procuraremos identificar os percursos possíveis quanto à natureza da formação (académica ou profissionalizante), as unidades curriculares e áreas científicas, a formação em contexto real de trabalho, o peso de cada uma delas na totalidade do plano de estudos de cada um dos ciclos (bachelor/licenciatura e mestrado). Em seguida analisaremos em que medida os cursos respondem às preocupações atrás enunciadas, designadamente quanto ao novo modelo de racionalidade por oposição ao modelo de racionalidade positivista, ao impacto das novas tecnologias da informação e comunicação e ao objectivo da harmonização do ensino superior europeu e à consequente emergência do novo paradigma de educação.

Na análise dos planos de estudo dos cursos em causa ter-se-ão em consideração os princípios e orientações sobre “educação artística”, em consonância com o quadro teórico que foi objecto de análise na revisão da literatura.

Por razões de simplificação do estudo e ser opinião consensual que o design se divide fundamentalmente em quatro sub-setores, designadamente: Design Gráfico; Design de Interiores, Design de Moda e Têxtil e Design Industrial ou de Produto, optar-se-á por delimitar o estudo apenas aos três primeiros, já que relativamente ao Design Industrial ou de Produto existe alguma dificuldade em delimitar o seu âmbito, e no que se refere às Artes Plásticas optar-se-á apenas pela Pintura e Escultura, apesar da emergência de novas áreas do Design e das Artes Plásticas.

Conforme referem o Centro Português do Design (CPD) e a Federación Española de las Entidades de la Promoción del Diseño (FEEPD) são identificados quatro subsectores do design, designadamente Design Gráfico, Design Industrial ou de Produto, Design de Interiores e Design de Moda e Têxtil. Contudo, com o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação tem vindo a emergir e a consolidar-se outros domínios ou subsectores do design, tais como “Web Design”,

“Design Audiovisual”, bem como no domínio das artes plásticas de que as “Instalações Multimédia” e “Video Arte” são exemplo.

## **2 – Objectivos e Questões de Investigação**

Pretende-se com o presente estudo identificar quais as características a que deve obedecer a configuração do currículo para a pós-modernidade, caracterizado por muitos por um tempo de incerteza e as dimensões que nele devem estar presentes tendo em conta o quadro teórico analisado.

Pelo exposto, o estudo visa levar em linha de conta todos os aspectos anteriores e enfaticamente analisados, designadamente: alteração da natureza do saber em consequência do desenvolvimento vertiginoso das ciências e das tecnologias; do impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação, dos objectivos da mobilidade, empregabilidade e competitividade enunciados na Declaração de Bolonha, etc..

Daqui decorre o problema de investigação, assim enunciado: **como configurar um currículo para o ensino das artes visuais (artes plásticas e design) em Portugal, tendo em conta o contexto do ensino superior na união europeia?**

Se por um lado, como refere Tuckman (2000), ao citar Patton, a subjectividade contamina a credibilidade do estudo, não é menos verdade que a objectividade total é impossível, já que o investigador para além de analista serve também de instrumento de medida.

Assim, numa tentativa de se preservar a neutralidade e de se otimizar de modo mais eficiente o tempo disponível considera-se pertinente a especificação atempada das seguintes questões de investigação.

### *Sobre a implementação do Processo de Bolonha*

1. Conscientes da permanente evolução tecnológica e científica, torna-se cada vez mais difícil identificar quais os conhecimentos considerados relevantes, no futuro, para o mercado de trabalho, que tipo de competências devem ser adquiridas e desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, durante o 1º ciclo ou ciclo de graduação?
2. Como compatibilizar a exigência de uma formação cada vez mais especializada, orientada para a empregabilidade, com a necessidade de uma formação científica mais sólida?
3. De que forma assegura a instituição, no currículo de cada um dos cursos, as preocupações enunciadas pela Declaração de Bolonha, designadamente: formação em banda larga; relevância do 1º ciclo para o mercado de trabalho; aquisição de conhecimentos e competências capazes de responder aos desafios do mundo moderno?
4. Sendo o ECTS unanimemente reconhecido como facilitador da mobilidade o qual deve traduzir fundamentalmente a carga de trabalho dispendido pelo aluno, de que modo contabilizou a instituição a carga total de trabalho, por unidade curricular, tendo em conta, as horas de ensino de natureza colectiva, horas de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projectos, horas de estudo e actividades de avaliação?
5. Tendo em conta que a estrutura dos graus constitui uma dimensão fundamental na promoção da mobilidade dos estudantes, embora em termos de competitividade não seja menos relevante, qual a duração de cada um dos ciclos que foi adoptada e respectivo número de créditos de cada um dos cursos?

*Sobre o impacto das tecnologias da informação e comunicação*

1. Contribuindo as tecnologias da informação e comunicação (TIC) para a globalização da informação, em que medida acautela o Plano de Estudos do curso a formação dos alunos naquela área com vista ao desenvolvimento de hábitos e destrezas na procura, selecção e tratamento da informação, através da Internet?
2. Está previsto no plano de estudos do curso alguma unidade curricular que assegure a aquisição e desenvolvimento de competências básicas no domínio da produção e edição de informação e da organização e gestão da informação?
3. O plano de estudos inclui alguma ou algumas unidades curriculares que promovam a aquisição e desenvolvimento de competências no domínio das TIC relativas à área específica do curso?  
  
Se sim, qual ou quais?
4. Qual o peso que as Tecnologias da Informação e Comunicação representam em ECTS na totalidade do plano de estudos?

*Sobre o ensino das Artes Visuais*

1. Qual ou quais as condições de acesso aos cursos de Design e Artes Plásticas?
2. Qual ou quais as dimensões que estão presentes no ensino das artes visuais (produtiva, crítica e cultural)?
3. Dos cursos de graduação analisados, qual a dimensão central de ensino e aprendizagem artística?
4. Quais as componentes de formação nas áreas de formação ou áreas científicas identificadas em cada um dos planos de estudo dos cursos de graduação (1º ciclo)?



5. Qual a distribuição proporcional das áreas científicas identificadas em cada um dos cursos, ou melhor, qual o peso, em ECTS ou carga horária lectiva, que cada área científica representa na totalidade do plano de estudos?
6. Nos cursos de graduação, qual o peso que as unidades curriculares que visam a aquisição e/ou desenvolvimento de competências específicas representam na totalidade do plano de estudos?
7. Qual a natureza dessas unidades curriculares (teórico práticas e práticas)?
8. Nos cursos de graduação, qual o peso que as unidades curriculares que promovem a aquisição e/ou desenvolvimento de competências gerais ou transversais representam na totalidade do plano de estudos?

Face às questões de investigação apresentadas, que por certo constituirão para nós uma linha de orientação, procuraremos compreender, a partir da análise documental que no ponto 3.2 se descreverá de modo mais detalhado, de que forma as instituições de ensino têm, ou não, traduzido na configuração dos currículos os aspectos atrás enunciados.

Antes da análise das questões concretas relativas ao estudo de caso, far-se-á uma caracterização geral do ensino superior das artes visuais na união europeia, quanto à adequação ao Processo de Bolonha. Para o efeito proceder-se-á ao levantamento das instituições do ensino superior da união europeia junto das associações internacionais consideradas interlocutoras credíveis como a ELIA – The European League of Institutes of Arts e a CUMULUS – Association of Universities and Colleges of Art, Design and Media.

Recorrer-se-á ainda ao sítio da internet “The European Guide to Higher Arts Education”, e cujas informações disponíveis são compiladas pela ELIA e tem como fontes de informação a “EURYDICE” – Rede de Informação sobre a Educação na Europa e a “EDUFRANCE”.

No caso das instituições portuguesas recorrer-se-á à informação disponível da Direcção-Geral do Ensino Superior, e relativamente às instituições espanholas, o levantamento será feito junto da agência de avaliação e acreditação espanhola (ANECA).

Quanto à análise das questões de investigação do estudo de caso, que porventura nos ajudarão a encontrar respostas, ainda que provisórias, para o problema enunciado, ter-se-ão em conta os indicadores de investigação que resultaram da análise da literatura e que a seguir se enunciam:

- Duração dos ciclos de estudo e o ECTS (European Credit Transfer System) enquanto unidade de medida do trabalho do aluno

Assim, ter-se-ão como referência a duração dos ciclos de estudo e respectivo número de créditos, já que as orientações de Bolonha abrem espaço para a coexistência de ciclos com duração e número de créditos diferentes; a relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo na configuração do crédito, já que este traduz o esforço e o volume de trabalho do aluno.

Na procura da identificação das melhores práticas, quanto à configuração dos currículos em artes, e de modo a assegurar a comparabilidade entre os cursos/instituição, a análise da relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónoma será feita por curso e instituição; por tipo de ensino (teórico, teórico-prático, prático, projecto, seminário) e por áreas científicas.

- Identificação das competências que devem ser adquiridas e desenvolvidas no 1º ciclo de formação (graduação)

Tendo em conta a opinião de diferentes autores e organizações sobre a importância das competências, quer transversais quer específicas, para o bom desempenho dos diplomados na sua actividade profissional, procurar-se-á analisar em que medida as instituições de ensino promovem a aquisição e desenvolvimento daquele tipo de competências.

Neste caso proceder-se-á, por curso/instituição, à identificação das competências transversais e específicas, e à determinação do peso que elas representam no currículo. De entre as competências específicas, procurar-se-á identificar quais as que são comuns às áreas científicas do design ou das artes plásticas, ou mesmo entre ambas, e quais as

que são específicas de cada curso ou área de especialidade. Determinar-se-á ainda o peso da sua distribuição na configuração do currículo.

De seguida efectuar-se-á a caracterização das referidas competências, tomando-se como referência os contributos das organizações internacionais representativas do design e das artes plásticas, tais como a BEDA – The Bureau of European Design Association, a ICSID – International Council of Societies, a ICOGRADA – The International Council of Graphic design Associations, a ANECA – Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y League of Institutes of the Arts e o Grupo de Missão da área de artes plásticas e Design do MCIES.

Na sequência da revisão bibliográfica quanto às tendências actuais do ensino das artes visuais, procuraremos identificar qual o enfoque curricular privilegiado em cada um dos cursos e qual ou quais os domínios (Produtivo, Crítica e Cultural) presentes no currículo.

Depois da análise dos dados, de acordo com os indicadores referidos, far-se-ão as conclusões e considerações, identificar-se-ão as limitações e apurar-se-ão linhas de investigação futuras.

### **3 – Recolha de Dados**

#### **3.1 – Definição da Amostra**

A selecção dos cursos que vão ser objecto de análise, pelas razões que já atrás nos referimos, condiciona de certo modo, a escolha das instituições, já que são muito poucas as que incluem na sua matriz de formação as áreas de artes plásticas e do design.

Se no âmbito das artes plásticas, todas as instituições incluem no seu plano de formação a pintura e a escultura, já em relação às instituições de ensino do design são muito poucas as que incluem todas as áreas do design, ou mais, especificamente os cursos que nos propomos analisar.

Assim a escolha das instituições obedeceu aos seguintes critérios:

- matriz de formação;
- adequação dos cursos ao processo de Bolonha e
- facilidade de contacto.

Neste sentido foram seleccionadas duas instituições portuguesas, designadamente a Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, a que pertence o doutorando, por ser a única escola que possui os três cursos de design, objecto de análise, designadamente o curso de Artes da Imagem em que se inclui o Design Gráfico, o curso de Design de Moda e Têxtil e o curso de Design de Interiores e Equipamento, e a Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa por possuir os cursos de Pintura e Escultura e pela facilidade de contacto em virtude do protocolo de cooperação existente entre esta instituição e a escola atrás referida.

Em Itália foram seleccionadas também duas instituições. A escolha recaiu sobre a Faculdade de Design do Instituto Politécnico de Milão, por possuir os cursos de Design Gráfico, Design de Moda e Design de Interiores e sobre a Academia de Belas Artes de Brera (Milão), por possuir os cursos de Pintura e de Escultura e pela facilidade de contactos em virtude da existência de acordos de parceria com aquelas instituições para efeitos de mobilidade.

Refira-se ainda que todos os cursos destas instituições foram configurados de acordo com o Processo de Bolonha.

### **3.2 – Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados**

Embora sejam utilizados normalmente no estudo de caso três tipos de fontes de dados, designadamente entrevistas, documentos e a observação, privilegiar-se-á a análise documental relacionada com os cursos que vão ser objecto de estudo, com particular atenção para os diplomas legais, os planos de estudo, programas das respectivas unidades curriculares, proposta de criação dos cursos e informação relacionada com as saídas profissionais:

Apenas se recorrerá à entrevista para clarificar ou complementar a informação, caso os documentos a recolher, não contenham os dados suficientes que permitam responder às questões de investigação.

A recolha dos documentos será feita junto das instituições, pelo que será realizada uma primeira visita com o propósito de explicar o objectivo do estudo e solicitar a documentação necessária. Este primeiro contacto será feito junto dos directores, presidentes dos órgãos científicos, coordenadores dos cursos.

A consulta aos sítios da internet de cada uma das instituições será também uma fonte privilegiada.

Quanto aos programas das unidades curriculares de cada um dos cursos que consideramos fontes privilegiadas, para a identificação das competências, serão solicitados aos serviços académicos de cada instituição. Nos casos em que não estejam disponíveis nos serviços académicos, os programas serão solicitados aos docentes.

Toda a informação a recolher será sistematizada em quadros e tabelas, de forma a facilitar a análise e interpretação dos dados.

Todos os quadros e tabelas de recolha e tratamento dos dados serão incluídos em anexo.

Apenas se privilegiarão os documentos oficiais das instituições como forma de garantir a fiabilidade dos dados, pelo que não serão considerados quaisquer outros documentos que possuam informação relacionada com o objecto de estudo, como jornais ou revistas.

Relativamente ao tratamento de dados, privilegiar-se-á fundamentalmente a Análise de Conteúdo, tendo como referência os indicadores de investigação atrás referidos. Para Berelson (1952), citado por Hermano Carmo e Manuela Ferreira (1998:251), a Análise de Conteúdo é definida como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa de conteúdo manifesto nas comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação”. Também para Laurence Badin (1977), referido por aqueles autores (1998:251-252) a Análise de Conteúdo não tem apenas em vista a descrição do conteúdo da informação ou das mensagens, pois um dos seus principais objectivos é a “inferência dos conhecimentos relativos às condições de produção”, com recurso a indicadores sejam eles de natureza quantitativa ou não.

Relativamente a alguns dados, serão tratados percentualmente e serão expressos graficamente, por nos parecer um método expositivo mais claro, facilitando a sua análise e interpretação.

Refira-se que os dados a tratar estatisticamente serão os resultantes da análise documental, portanto já preexistentes à investigação. Conforme referem Raymond Quivy e Luc Campenhoudt (1992:223) “quando os dados a analisar preexistem à investigação” o investigador fica mais limitado nas suas análises em consequência do “problema de compatibilidade dos dados entre si e com o campo de fenómeno que deseja estudar”.

## 3ª Parte

### 1 – Breve síntese sobre a concretização do Processo de Bolonha

Integrada no quadro europeu de qualificações (QEQ), e preconizada na “Estratégia de Lisboa”, a criação de um quadro europeu de qualificações do ensino superior europeu torna-se um desiderato inadiável dos ministros europeus responsáveis pelo ensino superior.

Na conferência de Bergen, que teve lugar nos dias 19 e 20 de Maio de 2005, os ministros europeus comprometeram-se a estabelecer e a adoptar o quadro global para as qualificações, composto por 3 ciclos, no âmbito da consolidação do Espaço Europeu do ensino superior, até 2010.

Este desiderato fora já antes, a 24 de Março de 2005, enfatizado pela Comissão das Comunidades Europeias através da comunicação “Mobilizar os Recursos Intelectuais da Europa: criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa” (2005). Refere-se na comunicação que “o ensino superior deverá manter-se diversificado no que se refere às línguas, à cultura, aos sistemas e às tradições”, contudo torna-se “indispensável garantir um suficiente grau de compatibilidade entre as diferentes regulamentações nacionais” de forma a promover a mobilidade dos cidadãos e a aumentar e a enriquecer a oferta de oportunidades de escolha.

Assim, e de acordo com o documento do Eurydice “Focus Sulle Strutture dell’Istruzione Superior in Europa” (2006) e conforme quadro síntese sobre a

concretização do Processo de Bolonha no Espaço Europeu (ANEXO 1), pode verificar-se que no início de 2006/07, a maioria dos países da união europeia tinha aprovada a estrutura do ensino superior em três ciclos: Bacharelato/Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.

Exceptuam-se contudo a comunidade de língua alemã da Bélgica, dada a reduzida oferta de ensino superior e a Espanha. Neste país a implementação plena da estrutura de três ciclos está prevista para 2012.

Sublinhe-se que todos os ministros que tutelam o ensino superior confirmaram, na conferência de Bergen (19 e 20 de Maio de 2005) o seu compromisso em coordenar as suas políticas, através do Processo de Bolonha, para a criação do espaço europeu do ensino superior, até 2010. Comprometeram-se ainda na elaboração de quadros nacionais de qualificações compatíveis com o quadro global para as qualificações do E.H.E.A (European Higher Education Area).

Na maioria dos países da união europeia a adopção da estrutura de três ciclos tem vindo a ser implementada gradualmente, permitindo a coexistência dos dois sistemas (Pré e Pós-Bolonha) até que os alunos que iniciaram os seus estudos no sistema anterior os concluam.

De acordo com o relatório da Eurydice referido, em muitos dos países que adoptaram e tem vindo a implementar a estrutura de três ciclos, algumas áreas de estudo estão ainda estruturadas num único ciclo longo, de 5 a 6 anos. Estão neste caso os cursos de Medicina, Arquitectura, Direito, etc.

Contudo, nalguns países ou regiões, embora em pequeno número, o ensino da medicina está organizado segundo a estrutura de Bolonha (Bachelor / Master). São disto exemplo as comunidades flamenga e francesa da Bélgica, a Dinamarca e os Países Baixos.

Relativamente à duração de cada um dos ciclos, em particular dos 1º e 2º ciclos, aquela oscila entre os 3 e 4 anos (180 e os 240 ECTS) no 1º ciclo e entre 1 a 2 anos (60 e os 120 ECTS) no 2º ciclo.

Dos 27 países da união europeia, 8 optaram pelo 1º ciclo com duração de 3 anos / 180 ECTS, 5 pela duração de 4 anos e 14 países pela duração entre 3 e 4 anos. Relativamente ao 2º ciclo apenas 2 países optaram pela duração de 1 ano / 60 ECTS (Alemanha e Bulgária), 17 pela duração de 1 a 2 anos / 60 a 120 ECTS e 7 pela duração



de 2 anos / 120 ECTS. Na Dinamarca está prevista a possibilidade do 2º ciclo ter a duração de 2 a 3 anos (120 a 180 ECTS). Refira-se que neste país o “Bachelor” profissional pode ter a duração de 3 a 3,5 anos, ou seja, 180 a 210 ECTS. Na Grécia e no Reino Unido / Escócia tem a duração de 3 semestres / 90 ECTS.

Em 2006/07, a maioria dos países da união europeia tinha tornado obrigatória a implementação do sistema de créditos ECTS.

Alguns países que já possuíam um sistema nacional de créditos procederam à sua adaptação ao sistema de ECTS. Estão neste caso a Itália, em que o sistema nacional de créditos foi introduzido com a reforma do ensino superior de 1999, passando a ser compatível com o sistema ECTS a partir de 2001 e a Holanda em que o sistema de créditos nacional introduzido em 2002/03, substituindo o anterior, é similar ao sistema de créditos de Bolonha.

Noutros países, como a Finlândia, o sistema de créditos nacional foi abolido para ser substituído pelo sistema de créditos ECTS. Também na Letónia e na Lituânia, os sistemas nacionais de créditos foram substituídos pelo sistema de ECTS.

No Reino Unido, os sistemas nacionais de créditos na Escócia e no País de Gales são compatíveis com o sistema de ECTS, enquanto em Inglaterra, em 2006, foi apresentado pelo “Measuring and Recording Student Achievement Steering Group” um quadro de créditos inglês compatível com o ECTS.

De acordo com o comunicado de Berlim (19 de Setembro de 2003) em que se estabeleceu que todos os estudantes diplomados dos países subscritores da Declaração de Bolonha devem receber automática e gratuitamente, numa língua europeia amplamente difundida, o Suplemento ao Diploma, todos os países da união europeia implementaram já este instrumento, cujo objectivo visa a transparência das qualificações obtidas pelos diplomados.

Nalguns países a introdução do Suplemento ao Diploma ocorreu ainda antes de 2005.

Na comunidade Flamengo da Bélgica, o Suplemento ao Diploma foi introduzido obrigatoriamente no ensino universitário a partir de 1991 e no ensino não universitário desde 1994. Também na Finlândia, o Suplemento ao Diploma é obrigatório para todas as instituições desde 1990, embora só a partir de 2005 passe a ser emitido em língua inglesa para além da língua materna. No Reino Unido, (Inglaterra, País de Gales e

Irlanda do Norte) foi introduzido no final da década de noventa um instrumento para registo do progresso do aluno “Student Progress File”, por recomendação da Rapport Dearing (Comissão nacional de investigação sobre o ensino superior) em 1997, sendo depois, em 2005, substituído pelo Suplemento ao Diploma. Entre 2002 e 2004, o Suplemento ao Diploma foi implementado na Dinamarca, Estónia, Hungria, Letónia e Lituânia.

Também na conferência de Bergen, os ministros responsáveis pelo ensino superior se comprometeram a implementar um sistema de garantia de qualidade com base nos critérios já antes estabelecidos na conferência de Berlim, sendo enfatizada a necessidade de adoptar as normas e directrizes da garantia da qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior, de acordo com as orientações da ENQA (The European Association for Quality Assurance in Higher Education). Foi ainda sublinhada a necessidade das instituições de ensino superior, introduzirem de forma sistemática, mecanismos internos de avaliação em coordenação directa com a avaliação externa.

Conforme se refere no estudo referido, o reconhecimento recíproco da garantia da qualidade do ensino superior requer a adopção de critérios e metodologias de avaliação e acreditação muito claros e aceites por todos. Neste sentido as recomendações da conferência de Berlim, apontam no sentido dos sistemas nacionais de avaliação da qualidade deverem indicar não só os órgãos responsáveis de avaliação, mas também a sua composição e especificarem com clareza os objectivos fundamentais.

Sublinha-se ainda que para se assegurar, com objectividade, a garantia da qualidade é fundamental a independência e a autonomia dos órgãos responsáveis pela avaliação.

Refira-se que a independência é um dos critérios para que os órgãos de avaliação possam ser aceites como membros da ENQA – Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior.

Conforme se refere no relatório da equipa do ENQA sobre a “Avaliação da Qualidade do Ensino Superior em Portugal” na sequência do convite pelo governo português, em 2005, “umas das prioridades deve ser assegurar a internacionalização significativa e relevante do sistema de avaliação da qualidade português” (p. 36), pelo que se considera da maior relevância a participação na cooperação e rede internacional. Daí que seja sugerida a inscrição, da nova agência de avaliação e acreditação

portuguesa, como membro da ENQA, através da partilha de conhecimentos e boas práticas. A equipa da ENQA enfatiza a ideia de que a “partilha de uma plataforma metodológica e de padrões é muito importante para assegurar a transparência e comparabilidade internacionais e a compatibilidade entre os processos individuais e nacionais da qualidade”.

Em 2006/07, na maioria dos países da união europeia existia, pelo menos, um órgão independente para a garantia da qualidade do ensino superior.

Nalguns desses países, para além deste órgão existem outros responsáveis pela acreditação das instituições e dos cursos. Estão neste caso a Áustria, que para além da Agência Austriaca para a Garantia da Qualidade (Österreichische Qualitätssicherungsagentur) existem outros dois órgãos responsáveis pela acreditação, ou seja, o conselho responsável pela acreditação das Fachhochschulen e o conselho de acreditação e supervisão das instituições de ensino superior privadas e dos seus cursos (Akkreditierungsrat); a Comunidade Flamengo da Bélgica em que para além da “Nederlands – Vlaamse Accréditatie Organisatie”, órgão responsável pela acreditação, existem ainda a Comissão Flamengo inter-universitária (il Vlaamse Interuniversitaire Raad) que tem sob a sua responsabilidade a avaliação e a garantia da qualidade das universidades flamengas e o comité dos institutos flamengos de ensino superior (Vlaamse Hogescholenraad); a França que possui o comité nacional de avaliação (Comité National d’Evaluation), responsável pela avaliação dos institutos, as comissões nacionais para a acreditação de algumas áreas específicas como a engenharia, a gestão, etc.; a Alemanha em que a acreditação dos cursos das instituições de ensino superior é assegurado pelas agências locais de acreditação e por um instituto central de acreditação (L’Akkreditierungsrat), estabelecendo este os requisitos e critérios de avaliação e acreditação.

Também na Irlanda, a responsabilidade pela garantia da qualidade das instituições de ensino superior é repartida por cinco agências nacionais, designadamente pela Autoridade para o Ensino Superior (Higher Education Authority), pela Autoridade Nacional Irlandesa responsável pela Qualificação Nacional (National Qualifications Authority of Ireland), pelo Conselho dos Institutos de Ensino Superior não Universitário (Higher Education and Training Awards Council), pelo Comité para a Qualidade nas Universidades Irlandesas (Irish Universities Quality Board) e pelo Instituto de Tecnologia de Dublin (Dublin Institute of Technology). Os Países Baixos dispõem

também de três agências que asseguram a qualidade do ensino superior, sendo elas a Agência Holandesa da Qualidade (Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie), responsável apenas pelas universidades de formação profissional (Bachelor e Master), a Universidade Holandesa para a Garantia da Qualidade, que tem sob a sua responsabilidade as universidades e a Inspeção do Ensino (Inspectie Van het Onderwijs). Em Espanha, para além das onze agências regionais que formam a Rede Espanhola de Agências para a Garantia da Qualidade (Red Española de Agencias de Calidad Universitaria), existe uma agência nacional responsável pela acreditação e por assegurar a qualidade do ensino superior (ANECA – Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación).

Nos países ou regiões da União Europeia como Luxemburgo, Malta, Chipre e Comunidade Alemã da Bélgica não existia, em 2006/07, nenhum órgão nacional responsável pela garantia da qualidade do ensino superior. Contudo, Chipre dispõe de um órgão independente responsável pela avaliação externa dos cursos das instituições privadas (Symvoulío Ekpaideytikis Axiologisis-Pistopoirsis).

À excepção da Comunidade Alemã da Bélgica, de Luxemburgo e de Malta que não possuem qualquer agência de avaliação e acreditação, as agências de dezassete países da união europeia aderiram à ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education.

As agências de três países candidataram-se à adesão, designadamente da Áustria, da Comunidade Francesa da Bélgica e da França. Nos restantes países (Eslovénia, Grécia, Lituânia, Polónia e Roménia) não era feita, em 2006/07, qualquer referência à eventual ligação das agências à ENQA.

Na Inglaterra, o Instituto de Tecnologia de Dublin e na Alemanha, a Agência de Acreditação dos programas de estudo em educação especial, enfermagem, ciências da saúde e assistência social não aderiram à ENQA.

Refira-se ainda que na maioria dos países membros da união europeia, os representantes dos estudantes fazem parte dos órgãos do governo das instituições de avaliação e acreditação do ensino superior, correspondendo-se assim à preocupação enfatizada na conferência de Bergen para a necessidade de envolver os representantes dos estudantes no processo de garantia da qualidade das instituições do ensino superior.

De acordo com o relatório da ENQA sobre a “Avaliação da Qualidade do Ensino Superior em Portugal, é recomendado “que a nova agência da avaliação da qualidade assegure que os representantes dos estudantes tenham um papel contributivo para o processo, ou no processo de auto-avaliação ou nas visitas in loco.” É ainda recomendado que a nova agência deverá criar os procedimentos adequados de forma a incluir os estudantes na nomeação das “equipas de análise externas”.

- **Caracterização Geral do Ensino Superior das Artes Visuais na União Europeia**

Embora conscientes da existência de inúmeras instituições de ensino superior das artes visuais no espaço europeu, confrontámo-nos à partida com a dificuldade em obter em tempo útil, junto dos ministérios que tutelam o ensino superior, informação sobre as instituições de ensino existentes em cada um dos 27 países da união europeia, pelo que optámos, mesmo correndo o risco do levantamento das instituições não ser rigoroso, por fazer esse levantamento junto das associações internacionais, consideradas interlocutoras credíveis como a ELIA – The European League of Institutes of Arts e a Cumulus Association of Universities and Colleges of Art, Design and Media.

Em Portugal, esse levantamento foi feito junto da Direcção Geral do Ensino Superior, enquanto em Espanha a identificação das instituições foi feita junto da ANECA – Agencia Nacional de Evaluacion de la Calidad y Acreditacion.

A ELIA<sup>13</sup> foi fundada em 1990 e tem como membros, aproximadamente 350, as instituições do ensino superior artístico (Artes Plásticas, Design, Música, Teatro e Dança) de 45 países em que se incluem os países da Comunidade Europeia.

Refira-se que a ELIA tem vindo a promover um conjunto de iniciativas sobre o Processo de Bolonha, através da organização de congressos e grupos de trabalho, constituindo-se como um espaço de oportunidade para os seus membros estabelecerem contactos e participarem em programas europeus.

---

<sup>13</sup> ELIA – [www.elia-artschools.org/](http://www.elia-artschools.org/)

Também a CUMULUS Rede<sup>14</sup> teve início, em 1990, por iniciativa da University of Art and Design in Helsinki (UIAH) e do Royal College of Art in London em cooperação com a Denmarks Designskole, a Gerrit Rietvelt Academy, a Universität Gesamthochschule Essen e a Hochschule für Angewandte Kunst in Wien.

Os promotores da Cumulus Rede tinham o objectivo comum de reforçar a qualidade do ensino através da cooperação e do intercâmbio de alunos e professores no âmbito do programa de mobilidade “Erasmus” da União Europeia. A rede foi depois transferida, em 2001, para a Associação Cumulus. Das seis instituições fundadoras, a Cumulus passou, em 2008, para 140 membros que representam 41 países diferentes. Das principais actividades da Associação destacam-se a realização de conferências, seminários e workshops sobre a problemática do ensino das artes.

Ainda como fonte de informação, recorreu-se ao sítio da internet “The European Guide to Higher Arts Education”<sup>15</sup>, cujas informações são compiladas pela ELIA e tem como fontes a “Eurydice” – rede de informação sobre a educação na Europa<sup>16</sup> e a “Edufrance”<sup>17</sup>.

Para efeitos da presente caracterização geral apenas se consideraram as instituições de ensino superior com sítios disponíveis na Internet, excluindo-se todas as outras, apesar de constarem da informação disponível pelas organizações atrás referidas. Antes de passarmos à análise das instituições de ensino das artes visuais, far-se-á a título de enquadramento, ainda que sinteticamente, o ponto da situação quanto à concretização do Processo de Bolonha, nos países da união europeia.

- **Adequação dos Cursos da Área das Artes Visuais ao Processo de Bolonha**

Depois da abordagem, ainda que sucinta, sobre a concretização do Processo de Bolonha na união europeia, procuraremos compreender em que fase se encontra a adequação dos cursos de Artes Visuais das instituições do ensino superior a Bolonha e

---

<sup>14</sup> CUMULUS – [www.cumulusassociation.org/](http://www.cumulusassociation.org/)

<sup>15</sup> [www.artschools-europe.org/](http://www.artschools-europe.org/)

<sup>16</sup> [www.eurydice.org/](http://www.eurydice.org/)

<sup>17</sup> [www.edufrance.org/](http://www.edufrance.org/)

em que medida têm sido acolhidas as recomendações emanadas das diferentes conferências de ministros que tutelam o ensino superior (Praga – 2001, Berlim – 2003, Bergen – 2005 e Londres – 2007), em particular quanto à necessidade de garantir a compatibilidade entre os quadros de qualificações nacionais e o quadro global para as qualificações do espaço europeu do ensino superior.

A partir da análise da informação disponível nos sítios da internet de cada uma das instituições de ensino que foram objecto de consulta, constantes do quadro em anexo (ANEXO 2), pode-se inferir da existência de vários modelos quanto à duração de cada um dos ciclos de formação (3+2; 3+1; 4+1; 3,5+2; 3,5+2,5; ciclo longo...), embora prevaleçam os modelos 3+2 e 4+1.

Tendo em conta os pressupostos subjacentes à criação do espaço europeu do ensino superior, consideramos desejável a criação de um quadro de referência comum por área de formação e em função da sua natureza (académica ou profissionalizante).

Apesar do compromisso dos ministros que tutelam o ensino superior sobre a implementação do Processo de Bolonha, nem todas as instituições de ensino procederam, pelo menos durante o período em que decorreu a consulta, à adequação dos seus cursos, tornando assim mais difícil a presente análise. Refira-se que a referida consulta aos sítios da internet decorreu entre o 2º semestre de 2008 e o primeiro trimestre de 2009, sendo feita em 3 momentos diferentes. Mesmo naquelas em que o Processo de Bolonha foi implementado, a informação, nalguns casos, é muito escassa.

Contudo, vale a pena inventariar, ainda que de forma breve, a informação recolhida em cada uma das instituições.

À excepção da Áustria, Dinamarca, Estónia, França, em que a duração dos 1º e 2º ciclos é de 3 e 2 anos respectivamente, nos restantes países a duração dos ciclos é bastante diversa.

Na Alemanha, a duração do 1º ciclo (Bachelor) varia entre os 6 semestres e os 10 semestres e a do 2º ciclo (Master) entre os 2 e 4 semestres.

Na Universität der Künste Berlin, o Bachelor em “Artist Training Fine Arts” tem a duração de 8 semestres e o Master 2 semestres. Já o 1º ciclo em “Industrial Design (Product Design, Fashion and Textile Design)” tem a duração de 9 semestres e o 1º ciclo em “Visual Communication” tem a duração de 10 semestres, embora a duração do 2º ciclo tenha a mesma duração (2 semestres).

Enquanto na “Fachbereich Gestaltung / Fachhochschule Aachen” os cursos de “Communication Design”, “Visual Communication” e “Product Design” têm a duração de 7 semestres/210 ECTS (1º ciclo) e 3 semestres/90 ECTS (2º ciclo), na Hochschule für Gestaltung (Offenbach/Main) os cursos de “Visual Communication” e “Product Design” são de ciclo longo (Master – 5 anos).

Na Bélgica, embora o 1º ciclo (Bachelor) tenha a duração de 6 semestres (180 ECTS), o 2º ciclo (Master) pode ser de 1 ou 2 anos. Na “Karel de Grote Hogeschool (Antwerp) Saint Loucas”, o 2º ciclo dos cursos de “Fine Art, Applied Arts, Media and Design, Jewellery and Ceramics” têm a duração de 2 anos (120 ECTS), enquanto na “Provinciale Hogeschool Limburg” o mesmo ciclo dos cursos de “Fine Art” e “Design” tem no mínimo 60 ECTS. Já na “Media and Design Academy Katholieke Hogeschool Limburg”, o 2º ciclo pode ter 2 (60 ECTS) ou 4 semestres (120 ECTS). São exemplo, no primeiro caso, os cursos de “Photography, Graphic Design, Communication and Multimedia Design” e “Animation”.

Por sua vez o “Master” em “Product Design” já tem a duração de 4 semestres.

Na Bélgica, na Eslováquia e Eslovénia, o 1º ciclo tem a duração de 4 anos e o 2º ciclo a duração entre 1,5 a 2 anos. Contudo, neste último país, o 1º ciclo pode ter a duração de 3 ou 4 anos.

Enquanto na “Academy of Fine Arts & Design – University of Ljubljana” o 1º ciclo dos cursos “Fine Arts (Sculpture and Painting) ” e “Design (Industrial, Communication) ” tem a duração de 4 anos, na “Academy of Design – Visoka Šola Dizajna v Ljubljani“, os cursos de “Interior Design”, “Visual Communication” e “Textiles and Fashion Design” têm a duração de 3 anos (ECTS).

Em Espanha, embora ainda não tenha sido implementado em pleno o Processo de Bolonha, todos os cursos, independentemente das áreas de formação e da sua natureza, terão a duração de 4 anos (ECTS) no 1º ciclo e 2 anos (120 ECTS) no 2º ciclo.

Na Holanda, o 1º ciclo dos cursos de Artes Visuais (Fine Arts e Design) tem a duração de 4 anos (240 ECTS) enquanto o 2º ciclo tem a duração de 2 anos (120 ECTS).

Também na Irlanda, o 1º ciclo dos cursos de Artes Visuais das instituições consultadas tem a duração de 4 anos, enquanto o mestrado pode ter a duração de 1 ou 2 anos. Enquanto no “National College of Art and Design – Dublin (Faculty of Fine Art



and Faculty of Design)”, o “Master of Arts” tem a duração de 2 anos, no “Dublin Institute of Technology Applied Arts/School of Art Design and Printing” o 2º ciclo tem a duração de 1 ano.

Tanto na Lituânia como na Letónia, os cursos de Artes Visuais das instituições consultadas têm a duração de 8 semestres no 1º ciclo (Bachelor) e 4 no 2º ciclo (Master).

Em Portugal, onde todos os cursos foram adequados a Bolonha, a duração do 1º ciclo (licenciatura) dos cursos de Artes Visuais nos institutos politécnicos é de 3 anos (180 ECTS), enquanto nas universidades os cursos poderão ter a duração de 3 ou 4 anos os mestrados têm a duração de 2 anos. Enquanto na Faculdade de Belas Artes do Porto, a licenciatura em Artes Plásticas (ramos de Pintura, Escultura e Multimédia) tem a duração de 3 anos (180 ECTS) e o mestrado nas mesmas áreas de especialização tem a duração de 2 anos, na Faculdade de Belas Artes de Lisboa o curso de Pintura tem a duração de 4 anos (240 ECTS) embora todos os outros (Escultura, Arte e Multimédia, Design de Comunicação e Design de Equipamento) tenham a duração de 3 anos (180 ECTS). Em todos os mestrados, incluindo o da Pintura, a duração é de 2 anos (120 ECTS).

Para além da licenciatura em Pintura na Faculdade de Belas Artes de Lisboa, com 4 anos, apenas os cursos de Artes Plásticas na Universidade da Madeira e o de Artes Plásticas e Intermédia da Escola Superior Artística do Porto tem a duração de 4 anos (240 ECTS). Todos os restantes cursos de Artes Visuais em Portugal têm a duração de 3 anos. Refira-se contudo que a duração do mestrado em todas as instituições é de 2 anos, independentemente do 1º ciclo ser de 3 ou 4 anos.

No Reino Unido a duração do 1º ciclo tem a duração de 3 ou 4 anos e o “Master” entre 45 semanas e 2 anos.

Os cursos de “Design” e de “Fine Art” da University of Dundee Duncan of Jordanstone – College of Art and Design tem a duração de 4 anos no Bachelor, tendo o “Master of Fine Art” 48 semanas.

Já na Ravensbourne College of Design and Communication, o “bachelor” dos cursos de Design tem a duração de 3 anos, enquanto o “master” tem a duração de 2 anos. Contudo na maioria das instituições de ensino das artes visuais (Design, Pintura, Escultura, etc.) o “master” tem a duração de 1 ano em “full time” e 2 anos em “part

time”. Estão neste caso a “School of Arts & Design – University of Salford”, a “Sir John – Department of Art, Media and Design, London Metropolitan University”, a “Central Saint Martin’s College of Art & Design/London”, entre outros.

Na República Checa, na maioria dos cursos foi adoptado o modelo 3+2, embora na “Zapadoceska Univerzita V Zni Pilsen – Institute of Art and Design”, os cursos de “Design” e “Fine Art” tenham a duração de 4 anos (bachelor) e 2 anos (master). Na “Vysoka Skola Umelecko – Prumyslová V Praze – Academy of Arts Architecture and Design – Prague” os cursos (Interior and Furniture Design, Sculpture, Painting, Conceptual and Intermedia Art” são de ciclo longo (master/6 anos).

Também na Roménia, o 1º ciclo tem a duração de 3 a 4 anos (180 a 240 ECTS), embora o 2º ciclo tenha a duração de 2 anos (120 ECTS).

Verifica-se assim uma grande diversidade quanto à duração dos ciclos, o que não contribui, em nosso entender, para o tão desejado processo de harmonização do ensino superior no espaço europeu e põe em causa a competitividade entre as instituições, em consequência das desvantagens de oportunidade de formação, no pressuposto de que os resultados de aprendizagem são diferentes caso a formação inicial seja de 3 ou 4 anos e não facilita a mobilidade de estudantes, em particular a mobilidade vertical.

Um outro aspecto que deve ser tido em conta, no processo de harmonização do ensino superior, tem que ver com as condições de partida, em termos de formação de base, dos candidatos ao ensino superior.

Na generalidade dos países da união europeia, o acesso dos candidatos ao ensino superior está condicionado, para além da conclusão do ensino secundário, à realização de provas na área da especialidade a que se candidata, à apresentação de portfólio e à realização de entrevista. Em Portugal, pelo contrário, das trinta e oito instituições de ensino consultadas apenas cinco exigem, para além da obtenção de aproveitamento às provas específicas, pré-requisitos, traduzindo-se estes na demonstração da capacidade visual e motora e da apresentação de atestado médico.

Estão neste caso a Universidade de Évora, a Faculdade de Belas Artes do Porto, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico do Porto, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e a Escola Universitária das Artes de Coimbra.

De acordo com o Guia de Acesso ao Ensino Superior de 2008/2009, da Direcção Geral do Ensino Superior, verifica-se que o acesso à generalidade dos cursos da área das Artes Visuais está dependente da conclusão do 12º Ano e da obtenção com aproveitamento de uma das seguintes provas específicas: Desenho, Geometria Descritiva ou História da Cultura e das Artes. Contudo, nalguns casos, o acesso pode depender da realização da prova específica a Matemática, Física ou Química ou Português. Assim podem candidatar-se com a prova específica de Matemática aos cursos de Design de Produto e Artes Plásticas e Multimédia da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Viana do Castelo; ao curso de Design e Marketing de Moda da Universidade do Minho; ao curso de Grafismo Multimédia da Escola Superior Artística do Porto (Guimarães); aos cursos de Design e Design de Media Interactivos da Universidade da Madeira e ao curso de Artes Plásticas e Multimédia. Podem candidatar-se ao curso de Design de Media Interactivos da Universidade da Madeira com a prova específica de Física ou Química.

Nalguns casos, os candidatos podem ainda aceder com a prova específica de Português aos cursos de Arte e Design, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança; Artes Plásticas e Multimédia da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém; Design da Universidade Lusíada e Lusófona; Design de Comunicação e Multimédia da Escola Superior Artística do Porto e Design de Ambientes, Design de Cerâmica e do Vidro, Design Gráfico e Multimédia e Design Industrial da Escola Superior de Artes e Design de Caldas da Rainha do Instituto Politécnico de Leiria.

De acordo com o Relatório das Áreas Científicas de Artes Plásticas e Design do Ministério da Ciência, Investigação e do Ensino Superior, coordenado por Isabel Sabino (p. 68/76), “é cada vez mais generalizada na Europa a exigência de concursos de acesso aos cursos artísticos, que somam à avaliação da experiência anterior, patente no diploma de estudos do ensino secundário. Em Portugal, pelo contrário, pode não haver uma relação directa, entre o curso a que se candidata e a formação de base do ensino secundário.

Ainda na opinião do Grupo de Missão tem-se verificado, ao longo dos últimos anos, uma forte erosão das cargas horárias das disciplinas de formação artística no ensino secundário, pelo que a formação de base dos alunos que acedem ao ensino superior é mais débil relativamente aos colegas do espaço europeu.

Para o Grupo de Missão, a resolução das debilidades de formação não passa apenas pela adopção de medidas pontuais, quer ao nível de “alterações curriculares e de programas” se não se tiver em conta o tempo julgado necessário para a experimentação e desenvolvimento de competências requeridas em qualquer processo de criação artística. Como se enfatiza naquele relatório “... do mesmo modo que um futuro bailarino deve exercitar-se várias horas por dia, ou um aspirante a pianista deve praticar também intensivamente, um futuro artista plástico ou designer precisa de um treino diário”. (p. 74/76)

Um dos aspectos, não menos relevante, que, em nosso entender, concorre para a harmonização do ensino superior no espaço europeu, prende-se com a amplitude do espectro de competências a adquirir e/ou a desenvolver no 1º ciclo de formação.

Ao acentuar-se a necessidade de uma formação em “banda larga” no 1º ciclo e a sua relevância para o mercado de trabalho, consideramos de toda a pertinência tentar compreender em que medida, a legibilidade das designações das formações adoptadas em cada instituição, traduzem aquelas preocupações.

Sublinhe-se que na cimeira de Praga (2001) foi acentuada a necessidade de “programas de estudo que conciliem qualidade académica com relevância para uma empregabilidade duradoura”.

Para José Ferreira Gomes (2003:33), um dos desafios que se colocam ao ensino superior consiste em conciliar o trinómio “Qualidade da formação, empregabilidade e duração do 1º ciclo de formação”.

Na grande maioria das instituições consultadas, a designação dos cursos de formação de 1º ciclo aponta no sentido de uma maior especialização, pelo que a sua designação é muito específica e bastante legível quanto à área de formação.

Não é muito significativo o número de instituições em que a designação dos seus cursos é muito genérica. Estão neste caso a “Academie Royal des Beaux-Arts de Bruxelles (Bélgica), a Aarhus School of Architecture (Dinamarca), que utilizam as designações de Design, não especificando qualquer área ou de “Fine Arts”. Também em Espanha e em França e nalgumas instituições de ensino superior da Holanda e Irlanda são utilizadas designações também muitos generalistas, tais como “Bellas Artes”, “Arts Plastiques” e “Fine Arts”, remetendo-se para uma segunda fase de especialização num ou noutro curso (pintura, desenho, escultura, etc.).

Em Portugal, ao contrário da generalidade das instituições que especificam, no 1º ciclo, cada um dos cursos, apenas as universidades do Algarve, Évora, Aveiro, Madeira, Faculdade de Arquitectura de Lisboa, adoptam no 1º ciclo, designações generalistas como Artes Visuais e Design.

Na Faculdade de Belas Artes do Porto, embora a designação adoptada seja a de Artes Plásticas, são indicados os ramos de especialização no 1º ciclo, designadamente: Pintura; Escultura e Multimédia.

Também algumas instituições públicas de ensino superior politécnico adoptam as designações generalistas de “Artes Plásticas”, “Artes Plásticas e Multimédia”, “Artes Plásticas e Intermédia”, “Arte e Design” e “Design”. Estão neste caso as Escolas Superiores de Educação de Beja, Bragança, Santarém, Viseu, Coimbra, as Escolas Superiores de Estudos Industriais e Gestão do Instituto Politécnico do Porto, de Tecnologia do Instituto Politécnico de Tomar, da Escola Superior de Artes e Design de Caldas da Rainha do Instituto Politécnico de Leiria.

Das catorze instituições de ensino privado consultadas metade adoptou a designação generalista de “Design” e três adoptaram as designações de “Artes Plásticas e Intermédia”, “Artes” ou “Artes Plásticas”.



## **Estudo de Caso**

### **2 – Apresentação e Análise dos Dados**

#### **2.1 – Sobre a Implementação de Bolonha**

Da análise da documentação consultada (Guias dos cursos, Propostas de criação e de adequação a Bolonha, legislação sobre os princípios orientadores para a criação do espaço europeu do ensino superior), todos os cursos que foram objecto de análise, foram adequados a Bolonha, embora em momentos diferentes.

Se em Portugal a publicação da legislação e normas regulamentares sobre os princípios orientadores para a criação do espaço europeu superior, apenas ocorreu a partir do início do ano de 2005 (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro; Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março; Despacho n.º 7287-A, B, C/2006 de 31 de Março, DR n.º 65 – II Série), em Itália a publicação do Decreto Ministerial sobre “La Riforma Universitaria”, ocorreu em Novembro de 1999 (DM. 509/99) sendo depois alterado em Outubro de 2004 (D. n.º 270/2004-22 Outubro).

Assim, em Portugal, os estabelecimentos de ensino superior puderam proceder à adequação dos ciclos de estudos de acordo com o novo regime jurídico dos graus académicos e diplomas de ensino superior e efectuar os pedidos de registo de alteração de planos de estudo junto da Direcção Geral do Ensino Superior, no ano de 2006.

Conforme Despacho n.º 7287-A/2006 (2ª Série), DR n.º 65, de 31 de Março, os pedidos de registo de alterações deveriam ser efectuadas até ao dia 31 de Março de 2006, para os cursos a entrar em funcionamento no ano lectivo de 2006/07, e até ao dia 15 de Novembro do mesmo ano para os cursos a entrar em funcionamento no ano lectivo de 2007/08.

Neste sentido, das instituições de ensino superior portuguesas seleccionadas para efeitos do presente estudo, a Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, procedeu à adequação dos seus cursos a Bolonha em 2006, tendo entrado em funcionamento no ano lectivo de 2007/2008 e a Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa adequou os seus cursos a Bolonha em 2007, os quais entraram em funcionamento no ano lectivo de 2008/2009.

Em Itália, a reforma do sistema de ensino superior de acordo com as orientações de Bolonha foi implementada a partir do ano lectivo de 2001/2002.

Conforme refere Maria Sticchi Damiani, em “O Processo de Bolonha e a Reforma do Sistema Italiano do Ensino Superior” (Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 3, 27, Jahrgang, 2005), a reforma do sistema educativo conforme as linhas de orientação europeias foi totalmente implementada a partir do ano lectivo de 2001/2002, embora em algumas universidades a reforma tenha sido implementada, ainda que a título experimental, no ano lectivo anterior. La Facoltà de Design del Politécnico di Milano e La Accademia di Belle Arti de Brera adequaram os seus cursos a Bolonha no ano lectivo de 2001/2002.

### **2.1.2 – Duração dos ciclos de estudos**

Em Portugal, conforme o disposto pelo Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março (artigo 8º), no ensino superior politécnico o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado tem 180 créditos e uma duração normal de seis semestres curriculares de trabalho dos alunos, enquanto no ensino universitário o ciclo de estudos conducente ao mesmo grau académico tem 180 a 240 créditos e, por conseguinte, uma duração entre seis e oito semestres de trabalho.



Se na fixação do número de créditos do 1º ciclo de estudos, as instituições de ensino universitário devem adoptar “os valores similares” aos adoptados pelos estabelecimentos de referência do ensino universitário do espaço europeu nas mesmas áreas, os estabelecimentos de ensino politécnico são condicionados pelo limite de 180 créditos. Esta dualidade de critérios entre o ensino politécnico e o ensino universitário não assegura, em nosso entender, as condições de mobilidade do 1º para o 2º ciclo entre os dois subsistemas do ensino superior português.

Admitindo, por hipótese, a coexistência de cursos da mesma área com duração e número de créditos diferentes, como assegurar a “mobilidade vertical” ou seja, como assegurar por exemplo, a frequência de um mestrado de dois semestres, ou seja, 60 unidades de crédito, quando o aluno tenha obtido uma licenciatura no ensino superior politécnico, portanto de seis semestres (180 ECTS).

Em Itália, o número de créditos para a obtenção do título de graduação “Laurea” (L) é de 180 créditos (nº 1 dos artigos 7 dos Decretos n.º 266 de 22 de Outubro e n.º 509 de 3 de Novembro), fixando-se para o título de pós-graduação “Laurea Magistrale” (L.M.) em 120 ECTS. Como se refere no n.º 2 do artigo 7 do diploma n.º 266 “...La laurea magistrale lo studente deve aver acquisito 120 crediti”, independentemente de se tratar de ensino universitário ou ensino politécnico. Já no n.º 1 do mesmo artigo se refere “Per conseguire la laurea lo studente deve aver acquisito 180 crediti...”.

Partilhando da opinião, que julgamos consensual, de que a estrutura de graus concorre para a promoção da mobilidade, não é menos verdade que em termos de competitividade ela deve constituir uma preocupação não menos relevante.

Sendo certo que, em Portugal, os mestrados, exceptuando os mestrados integrados, não são financiados pelo estado, a redução dos cursos para 3 anos pode significar uma deterioração das formações e uma perda de competitividade relativamente aos parceiros da comunidade europeia, na medida em que não é dado como adquirido que os estudantes portugueses tenham condições económicas para fazer face aos custos com a formação do 2º ciclo, orientado este no sentido de uma maior especialização.

Contudo, se em relação aos cursos de design das instituições seleccionadas (Escola de Artes Aplicadas e Politécnico di Milano), todos têm a duração de 6 semestres e possuem 180 créditos, já em relação às artes plásticas das instituições seleccionadas

(Faculdade de Belas Artes de Lisboa e Accademia di Belle Arti di Brera), verifica-se que os cursos de pintura possuem duração e um número de créditos diferentes, enquanto os cursos de escultura possuem o mesmo número de créditos e a mesma duração, ou seja, 6 semestres e 180 créditos. O curso de pintura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa possui 8 semestres e 240 créditos, enquanto na Accademia di Bella Arti di Brera tem a duração de 6 semestres e 180 créditos.

### **2.1.3 – O ECTS (European Credit Transfer System) enquanto unidade de medida do volume de trabalho do aluno e a relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo**

Embora o ECTS seja unanimemente reconhecido como facilitador da mobilidade e entendido não apenas na perspectiva da transferência mas também da acumulação de créditos, não será de mais ter presente as preocupações de alguns autores no que se refere à coerência das formações.

Para Pedro Lourtie, a definição de descritores dos resultados da aprendizagem concorre para aferir da correspondência entre os créditos com uma determinada área e nível de formação.

Ao contrário do que era habitual em Portugal, em que o sistema de créditos utilizado nas universidades reflectia apenas as horas de contacto, o ECTS traduz fundamentalmente a carga de trabalho do aluno pelo que não será de somenos importância procurar entender de que forma se distribuem as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo no ECTS, tendo em conta o tipo de cursos e o tipo de ensino em cada uma das instituições seleccionadas para efeitos de estudo.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro, sobre “Os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior”, o “crédito” traduz a “unidade de medida do trabalho do estudante” sob as seguintes formas: ensino de natureza colectiva; estágios, projectos, trabalhos de terreno, orientação tutorial, estudo e avaliação (alínea f) do artigo 31). Se nas “horas de contacto” se inclui “o tempo utilizado em sessões de ensino de natureza colectiva” quer

em salas de aulas, laboratórios ou trabalhos de campo e em sessões de acompanhamento individual (alínea e) do artigo 3º), representando apenas uma parte do esforço do aluno, importa pois determinar a quantidade do esforço que vai para além das horas de contacto e que perfaz a totalidade do crédito.

Em Portugal, em conformidade com o Decreto-lei n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior remete para as instituições, a possibilidade ou a competência, para determinar a quantidade de trabalho realizado pelo estudante autonomamente em relação com as horas de contacto, sendo certo que “o trabalho de um ano curricular realizado a tempo inteiro situa-se entre mil e quinhentas e mil, seiscentas e oitenta horas e é cumprido num período de 36 a 40 semanas (alínea c) do artigo 5º). De entre o número total de horas de trabalho do estudante, o número de horas de contacto é distribuído segundo o tipo de metodologia adoptada em cada unidade curricular (ensino teórico, ensino teórico-prático, trabalho de campo, projecto, estágio, etc.), tomando-se como referência apenas a opinião dos alunos e dos professores. Sublinhe-se que o número de horas de trabalho do estudante inclui todas as formas de trabalho previstas, designadamente as horas de contacto e as horas dedicadas a estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação.

No caso do Instituto Politécnico de Castelo Branco e conforme o Regulamento de Aplicação do Sistema de Créditos Curriculares (Despacho n.º 7595/2006 – 2ª Série - Diário da República n.º 67 – 4 de Abril de 2006), considera-se, na definição do número de créditos, que a estimativa do trabalho a desenvolver por um estudante, a tempo inteiro, é de 1.620 horas e é cumprido num período de 40 semanas, pelo que o crédito (ECTS) corresponde a 27 horas.

Já na Universidade de Lisboa, em que está integrada a Faculdade de Belas Artes, cada ECTS corresponde a 28 horas de trabalho do estudante, realizando-se este também em 40 semanas.

Considerando que um ano de trabalho corresponde a 60 créditos, logo a quantidade de trabalho realizado, num ano, pelo estudante da Universidade de Lisboa é de 1680 horas.

Em Itália, a tutela remete também para as instituições de ensino superior a competência para determinar a quantidade de tempo que deve ser reservada para o estudo pessoal ou outra actividade formativa do tipo individual.

Conforme se refere no artigo 5º, n.º 3 do Decreto Ministerial n.º 270, de 22 de Outubro de 2004 “I regolamenti didattici di ateneo determinano, altresì, per ciascun corso di studio la frazione dell’impegno orario complessivo che deve essere riservata allo studio personale o ad altre attività formative di tipo individuale.”

No que se refere ao Politecnico di Milano e de acordo com o “Regolamento didattico” de 2007/2008, o tempo que deve ser reservado ao estudo pessoal ou outra actividade formativa de tipo individual não pode ser inferior a metade “dell’impegno orario complessivo, corrispondente all’ammontare dei crediti”.

Refira-se que para a Facoltà del Design di Milano e para a Accademia di Belle Arti di Brera, o crédito formativo universitário (CFU) corresponde a 25 horas de trabalho, em conformidade com o disposto na lei (Decreto n.º 270/2004 de 22 de Outubro, artigo 5º, n.º 1). Sublinhe-se, contudo, que por Despacho ministerial podem ser determinadas variações sobre o aumento ou redução das horas por crédito até ao limite de 20%.

Refira-se que nas unidades curriculares de “Pittura” e de “Scultura” dos respectivos cursos da Accademia di Brera verifica-se um aumento de 8% do número de horas por crédito, ou seja de duas por crédito, nos termos do n.º 4 do artigo 3º do respectivo “Regolamento didattico”.

#### **2.1.4 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo por curso e instituição**

De acordo com os dados constantes dos quadros seguintes (n.ºs 1 e 2) relativos aos cursos de design, verifica-se que a quantidade de trabalho realizado pelos estudantes da Escola Superior de Artes Aplicadas durante o curso é superior em 360 horas relativamente aos estudantes da Facoltà di Design do Politecnico di Milano, correspondendo cada um dos cursos de design de cada uma das instituições a 180 créditos.

Quando comparado o número de horas de contacto com o número de horas de trabalho autónomo, aquele é superior no que se refere aos cursos de design da Escola

Superior de Artes Aplicadas, situando-se entre 52,3% e 53%. No caso dos cursos de design da Faculta del Design, o número de horas de contacto é inferior ao número de horas de trabalho autónomo do estudante. No curso de Design degli Interni, essa diferença é de 13,2%.

Se compararmos curso a curso, verifica-se que a diferença entre o número de horas de contacto chega a atingir 8,7% no caso dos cursos de Design de Interiores e Equipamento e de Design degli Interni, o que significa, em valores absolutos, 584 horas. Nos cursos de Artes da Imagem e Design della Comunicazione a diferença é de 482 horas (6,6%) e nos cursos de Design de Moda e Têxtil e Design della Moda a diferença é de 560,5 horas (8,2%).

No que se refere aos cursos de Pintura e de Escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa e da Accademia di Belle Arti di Brera (Quadros n.ºs 3 e 4) a distribuição das horas de contacto relativamente às horas de trabalho autónomo é muito diferente entre as duas instituições.

Se nos cursos de Pintura e de Escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, a relação é de 71,3% contra 28,7% e de 73,2% para 26,8% respectivamente, já nos mesmos cursos da Accademia di Brera a distribuição das horas de contacto em relação às horas de trabalho autónomo é de 46,4% para 53,6% no curso de “Pittura” e em partes iguais (50%) no curso de “Scultura”.

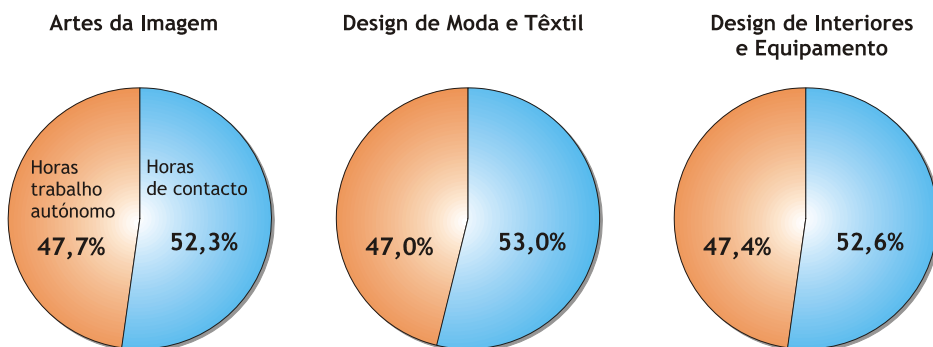
Quando se compara curso a curso de cada uma das instituições, a diferença entre as horas de contacto do curso de Pintura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa é significativamente superior relativamente às horas de contacto do mesmo curso da Accademia di Brera, fixando-se essa diferença em 2674 horas. Sublinhe-se que a duração do curso de Pintura da instituição portuguesa é de 4 anos ou 240 ECTS, portanto superior em um ano (60 créditos) relativamente ao mesmo curso da Accademia di Brera.

No caso do curso de Escultura, em que a duração do primeiro ciclo é igual, a diferença do número de horas de contacto entre as duas instituições é de 1410 horas, sendo por conseguinte o número de horas do curso de Escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa superior em 23,2%.

**Quadro N.º 1 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo por curso e instituição**

Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco	Nº Semanas ano	Nº horas semana	Nº horas ECTS	Nº total créditos	Nº total horas curso	Nº horas contacto		Nº horas trabalho autónomo	
Artes da Imagem	40	40,5	27	180	4.860	2.540	52,3%	2.320	47,7
Design de Moda e Têxtil	40	40,5	27	180	4.860	2.576	53%	2.284	47%
Design de Interiores e Equipamento	40	40,5	27	180	4.860	2.556	52,6%	2.304	47,4%

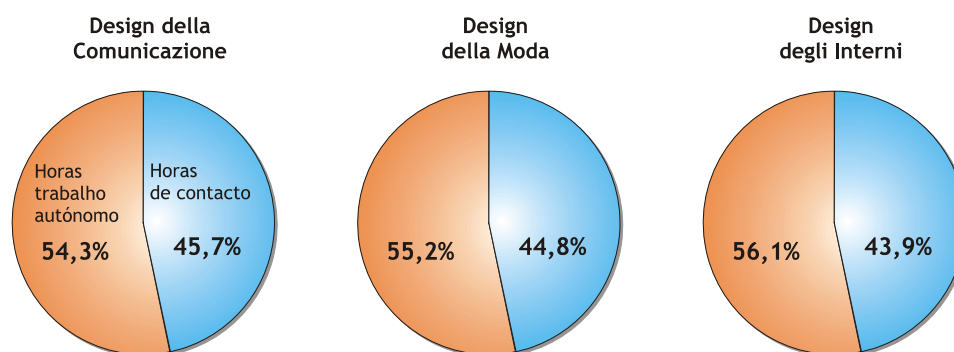
**Fontes:** - Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro (Princípios reguladores e instrumentos para a criação do espaço europeu; Regulamento de Aplicação do Sistema de créditos curriculares aos cursos do Instituto Politécnico de Castelo Branco; Planos de estudo



**Quadro N.º 2 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo por curso e instituição**

Facultá del Design – Politecnico di Milano	Nº Semanas ano	Nº horas semana	Nº horas ECTS	Nº total créditos	Nº total horas curso	Nº horas contacto		Nº horas trabalho autónomo	
Design della Comunicazione	40	37,5	25	180	4.500	2.058	45,7%	2.442	54,3%
Design della Moda	40	37,5	25	180	4.500	2.015,5	44,8%	2.484,5	55,2%
Design degli Interni	40	37,5	25	180	4.500	1.972	43,9%	2.523	56,1%

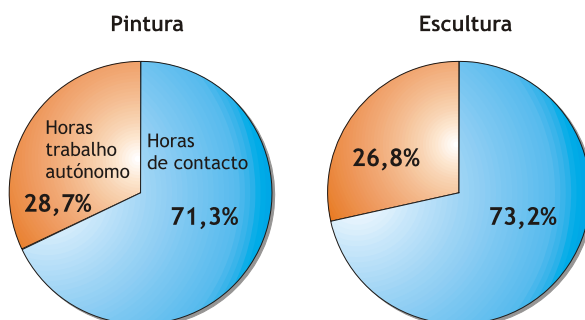
**Fontes:** - Decreto n.º 270, 22 ottobre 2004; Decreto n.º 509, 3 Novembre 1999; Planos de estudo; Programas.



**Quadro N.º 3** – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo por curso e instituição

Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa	Nº Semanas ano	Nº horas semana	Nº horas ECTS	Nº total créditos	Nº total horas curso	Nº horas contacto		Nº horas trabalho autónomo	
Pintura	40	42	28	240	6.720	4.789	71,3%	1.931	28,7%
Escultura	40	42	28	180	5.040	3.690	73,2%	1.350	26,8%

**Fontes:** - Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro; Regulamento de Aplicação do sistema de créditos da Universidade de Lisboa; Planos de estudo.

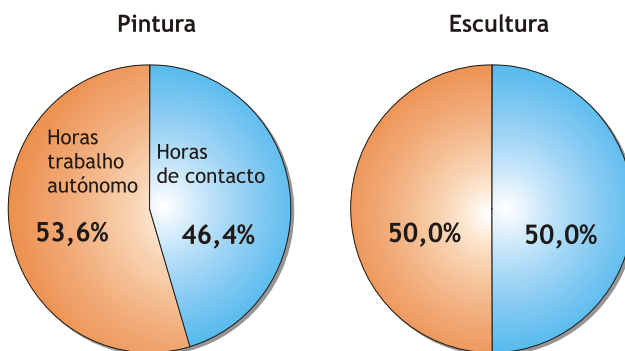


**Quadro N.º 4** – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo por curso e instituição

Accademia de Belle Arti di Brera	Nº Semanas ano	Nº horas semana	Nº horas ECTS	Nº total créditos	Nº total horas curso	Nº horas contacto		Nº horas trabalho autónomo	
Pittura	40	37,5	25	180	4.560 a)	2.115 a)	46,4%	2.445	53,6%
Scultura	40	37,5	25	180	4.560 a)	2.280 a)	50%	2.280	50%

Aumento de 8% (2 horas por crédito) no total de horas das unidades curriculares de “Pittura 1, 2 e 3” e de “Scultura 1, 2 e 3”, previsto nos termos do n.º 4 do artigo 3º do Regulamento Didáctico.

**Fontes:** Decreto n.º 270, 22 Ottobre 2004; Decreto n.º 509, 3 Novembre 1999; Regulamento Didáctico.





### **2.1.5 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante, por tipo de ensino (teórico, teórico-prático, prático, projecto, seminário)**

Se em Portugal as unidades curriculares são caracterizadas em função do tipo de ensino, designadamente teórico, teórico-prático, prático, etc., já em Itália cada uma das unidades curriculares pode integrar diversos tipos de ensino, o que levanta algumas dificuldades quando se pretende comparar a relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo, tendo em conta a natureza de cada unidade curricular.

Conforme se refere no Despacho n.º 7287-A/2006 (2ª Série), do DR n.º 65 de 31 de Março, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, sobre as normas de organização dos processos referentes às alterações dos ciclos de estudos na sequência da publicação do Regime Jurídico dos Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março), “a apresentação do plano de estudos de um curso deve conter, para cada ano, semestre ou trimestre curricular as unidades curriculares que nela são ministradas”, indicando-se para além da sua denominação, a área científica, o número total de horas de trabalho do estudante..., “o número de horas de contacto distribuídas segundo o tipo de metodologia adoptada: ensino teórico (T); ensino teórico-prático (TP); ensino prático e laboratorial (PL); seminário (S); estágio; orientação tutorial (OT) e outra (O)” (alínea e) do artigo 4º, 3.4 do anexo III do Despacho).

Conforme decorre do referido Despacho, verifica-se uma relação directa entre a unidade curricular e o tipo de ensino adoptado (teórico, teórico-prático, prático, etc.). No que se refere ao ensino superior em Itália e de acordo com a alínea o) do artigo 1º do Decreto n.º 270 de 22 de Outubro de 2004 do Ministro dell’Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, a actividade de ensino e formação compreende toda a actividade organizada e planeada pelas instituições de modo a garantir a formação cultural e profissional dos alunos, designadamente cursos de formação, seminários, exercícios práticos, actividades de laboratório, projecto, tese e actividade de estudo individual, ou melhor, “per attività organizzata o prevista dalle università al fine di assicurare la formazione culturale e professionale degli studenti, con riferimento, tra l’altro, ai corsi di insegnamento, ai seminari alle esercitazioni pratiche o di laboratorio, alle attività didattiche a piccoli gruppi al tutorato, all’orientamento, ai tirocini, ai progetti, alle tesi, alle attività di studio individuale e di autoapprendimento.”, não se

verificando, ao contrário do que acontece em Portugal, uma relação directa entre a unidade curricular e o tipo de ensino. Cada unidade curricular pode compreender assim diferentes tipos de ensino. Conforme se refere no “Regolamento didattico dell Facoltà del Design” de 2007/2008, (p.17), o número de horas de lição, exercícios de aplicação de laboratório de projecto são definidas pelo docente e comunicada ao aluno no início do ano lectivo.

Cada “Insegnamento” pode compreender uma ou mais das seguintes formas didácticas: ore lezione; ore esercitazione; ore laboratório informático; ore laboratório sperimentale; ore laboratório progetto e ore progetto.”

Um outro aspecto a ter em linha de conta prende-se com a forma adoptada em cada uma das instituições na determinação da estimativa do trabalho a desenvolver pelo estudante, a tempo inteiro, em cada unidade curricular.

De acordo com o diploma legal sobre os “Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu do ensino superior” (Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro) o número de créditos a atribuir por cada unidade curricular é determinado em função de alguns princípios ali enunciados, de que se sublinha a quantificação do trabalho, o qual, é medido em horas estimadas de trabalho do estudante (alínea a) do artigo 5º) remetendo o artigo 11º do mesmo diploma para as instituições de ensino superior a competência para regulamentar a aplicação do sistema de créditos curriculares, devendo ter-se presente os procedimentos e regras a adoptar para a fixação dos créditos a obter em cada área científica a atribuir por cada unidade curricular.

Assim, nas propostas de adequação a Bolonha dos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas, no que se refere à fundamentação do número de créditos que é atribuído a cada unidade curricular, em conformidade com o estipulado no Regulamento de Aplicação do Sistema de Créditos Curriculares aos Cursos do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Despacho n. 7595/2006 – 2ª Série, de 4 de Abril) foi definido que a estimativa do trabalho a desenvolver pelo estudante a tempo inteiro, durante o ano lectivo, é de 1620 horas, sendo cumprida num período de 40 semanas. Refere-se ainda na proposta de adequação que a definição do número de horas de aula por unidade curricular foi objecto de “uma reflexão aturada e muito participada por parte dos docentes”, sendo opinião dos docentes que as unidades curriculares de pendor eminentemente prático requerem maior número de horas de contacto. No cálculo das

horas de orientação tutorial partiu-se do número de horas de atendimento aos alunos as quais representam metade das horas lectivas. Nas propostas de adequação dos cursos a Bolonha pode ler-se “tomando-se como exemplo uma unidade curricular de natureza prática com carga horária semanal de 5 horas lectivas, o docente disponibilizará metade deste tempo para orientação tutorial, ou seja, 2,5 horas por semana, perfazendo um total de 50 horas semestrais (20x2,5h).

Relativamente ao trabalho autónomo do estudante e conforme se refere na documentação consultada foram realizados inquéritos aos estudantes sobre o trabalho dispendido em cada uma das unidades curriculares, optando-se “por determinar a média por área científica a partir da média de cada uma das unidades curriculares”.

A metodologia adoptada na Escola Superior de Artes Aplicadas “assentou no pressuposto de que a média do tempo disponibilizado por cada aluno nas diversas unidades curriculares para estudo, pesquisa, realização de trabalhos, etc., dentro de cada área científica nos parece mais fiável e contribui para a simplificação do processo de imputação e definição de unidades de crédito ECTS por cada uma das unidades curriculares”.

Na Facoltà del Design di Politecnico di Milano, a definição do número de horas de contacto em cada unidade curricular é da responsabilidade do docente, tendo este de observar os seguintes intervalos de correspondência entre as horas de contacto e o crédito: “7 a 9 ore de lezione = 1 CFU; 14 – 16 ore do esercitazione = 1 CFU; 20 – 30 ore di laboratorio / progetto = 1 CFU”, definidos pelo “Ateneo” ([www.polimi.it](http://www.polimi.it)). Refira-se que nos termos do n.º 1 do artigo 5º do Regulamento didáctico está previsto um aumento até 20%.

De acordo com as “orientações estratégicas” relativas ao Processo de Bolonha, da Comissão Científica do Senado da Universidade de Lisboa, de 20 de Junho de 2005 a estimativa do trabalho a realizar pelo estudante da Universidade de Lisboa, a tempo inteiro, durante o ano lectivo é de 1680 horas, sendo cumprido durante 40 semanas, correspondendo cada uma a 42 horas de trabalho e cada ECTS a 28 horas de trabalho do estudante.

Na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa a definição do número de créditos por unidade curricular do curso de Pintura, foi objecto de “encontros

informais, quer com discentes do curso, quer com docentes, visando um balanço da experiência do último ano”.

Com esta metodologia, conforme se pode ler na proposta de adequação a Bolonha do curso de Pintura, procurou-se obter elementos mais fiáveis e expressivos, uma vez que os resultados dos inquéritos realizados foram escassos.

No curso de escultura, a repartição entre as horas de contacto e as de trabalho autónomo foi determinada conforme consta no Relatório de Adequação da respectiva licenciatura “a partir da percepção dos docentes que os contactam directamente” dos inquéritos realizados a professores e alunos.

Já na Academia de Brera, o crédito (CFU) corresponde a 25 horas de trabalho do estudante, sendo a fracção do horário completo que deve ser reservado ao estudo individual, à actividade de laboratório ou actividade formativa de tipo individual na configuração de cada crédito, enformada de acordo com os seguintes valores: “alle lezioni teoriche il 30%, alle attività teórico-laboratoriali il 50%, alle attività di laboratorio il 100% (n.º 7 do artigo 3º do Regolamento Didattico).

Os procedimentos adoptados em cada uma das instituições atrás referidas na distribuição dos créditos por unidade curricular e na determinação da estimativa do trabalho realizado pelo estudante são diferentes, assim como são distintas as formas de caracterização das unidades curriculares quanto ao tipo de ensino adoptados, o que nos levou a colocar a seguinte questão: Não sendo os critérios utilizados na distribuição dos ECTS por unidades curriculares e na determinação da estimativa do trabalho dos estudantes, será que o crédito terá o mesmo valor em todos os cursos e instituições?

Da análise dos dados relativos à Escola Superior de Artes Aplicadas, constata-se que o peso que as unidades curriculares de pendor teórico representa na totalidade de cada um dos cursos situa-se entre os 11,7% e os 27,7%, quando se toma como referência o número total de horas por curso, apresentando o curso de Design de Interiores e Equipamento o valor mais elevado e o Design de Moda e Têxtil o valor mais baixo. Já o curso de Artes da Imagem, que compreende o Design de Comunicação apresenta o valor intermédio de 16,6%. Se relativamente às unidades de “Projecto” e “Seminário” o valor percentual em cada um dos cursos é igual, já nas unidades curriculares de natureza teórico-prática a percentagem em cada um dos cursos situa-se, agora por ordem inversa, entre os 62,8% e os 78,9%.

**Quadro N.º 5 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do aluno, por tipo de ensino (teórico, teórico-prático, prático, projecto, seminário) dos cursos de Design da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco**

ESART IPCB	Horas tipo	Número total de horas por curso	%	Número de horas de contacto	%	Número de horas de trabalho autónomo	%
Artes da Imagem	T	810	16,6	396	48,9	414	51,1
	TP	3591	73,9	1818	50,6	1773	49,4
	Projecto	378	7,8	260	68,8	118	31,2
	Seminário	81	1,7	66	81,5	15	18,5
<b>Total</b>		<b>4860</b>	<b>100</b>	<b>2540</b>	<b>52,3</b>	<b>2320</b>	<b>47,7</b>
Design de Moda e Têxtil	T	567	11,7	288	50,8	279	49,2
	TP	3834	78,9	1962	51,2	1872	48,8
	Projecto	378	7,8	260	68,8	118	31,2
	Seminário	81	1,6	66	81,5	15	18,5
<b>Total</b>		<b>4860</b>	<b>100</b>	<b>2576</b>	<b>53</b>	<b>2284</b>	<b>47</b>
Design de Interiores e Equipamento	T	1350	27,7	666	49,3	684	50,7
	TP	3051	62,8	1564	51,3	1487	48,7
	Projecto	378	7,8	260	68,8	118	31,2
	Seminário	81	1,7	66	81,5	15	18,5
<b>Total</b>		<b>4860</b>	<b>100</b>	<b>2556</b>	<b>52,6</b>	<b>2304</b>	<b>47,4</b>

Fonte: Propostas de Adequação dos cursos da ESART ao Processo de Bolonha.

Embora as unidades curriculares dos cursos de design da Faculdade de Design do Politécnico de Milão não estejam de acordo com a tipologia adoptada em Portugal, vale contudo a pena ter em conta a distribuição de cada uma das “formas didácticas” adoptadas em cada um dos cursos e entre si.

Sendo aqui a “lezione” entendida como a componente teórica da disciplina, esta representa uma percentagem bastante significativa na totalidade de cada curso, situando-se entre os 74,9% e 77,1%, representando o “Design degli Interni” a maior percentagem e o Design della Comunicazione o valor mais baixo. Correspondendo a “lezione” às sessões expositivas por parte do docente significa que os cursos da Faculdade de Design do Politécnico de Milão têm um pendor teórico mais acentuado, quando comparado com os cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas, em que as unidades curriculares de pendor teórico-prático atingem, no caso mais elevado, os 78,9% (Design de Moda e Têxtil).

**Quadro N.º 6 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do aluno, por tipo de ensino (lezione, esercitazione, laboratorio, projecto) dos cursos de Design da Faculdade de Design do Politécnico de Milão**

<b>Facultá del Design Politecnico di Milano</b>	<b>Horas tipo</b>	<b>Número total de horas por curso</b>	<b>%</b>	<b>Número de horas de contacto</b>	<b>%</b>	<b>Número de horas de trabalho autónomo</b>	<b>%</b>
Design della Comunicazione	Lezione	3372,5	74,9	1175,5	34,9	2197	65,1
	Esercitazione	520	11,6	322	61,9	198	38,1
	Laboratorio/progetto	607,5	13,5	560,5	92,3	47	7,7
<b>Total</b>		<b>4500</b>	<b>100</b>	<b>2058</b>	<b>45,7</b>	<b>2442</b>	<b>54,3</b>
Design della Moda	Lezione	3423	76,1	1186	34,6	2237	65,4
	Esercitazione	459,5	10,2	286	62,2	173,5	37,8
	Laboratorio/progetto	617,5	13,7	543,5	88	74	12
<b>Total</b>		<b>4500</b>	<b>100</b>	<b>2015,5</b>	<b>44,8</b>	<b>2484,5</b>	<b>55,2</b>
Design degli Interni	Lezione	3470,5	77,1	1181	34	2289,5	66
	Esercitazione	419,5	9,3	256	61	163,5	39
	Laboratorio/progetto	610	13,6	540	88,5	70	11,5
<b>Total</b>		<b>4500</b>	<b>100</b>	<b>1977</b>	<b>43,9</b>	<b>2523</b>	<b>56,1</b>

Fonte: Programas das unidades curriculares dos cursos.

Sublinhe-se que o número de horas das componentes práticas (exercícios de aplicação, laboratório e projecto) tem um peso mais baixo, situando-se entre os 22,9% e os 25,1%.

Quando analisamos a relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante por tipo de ensino, verifica-se que nos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas a sua distribuição é muito idêntica, à excepção das unidades de “Projecto” e “Seminário” em que as horas de contacto se situam nos 68,8% e 81,5% respectivamente em cada um dos cursos.

Nos cursos de Artes da Imagem e de Design de Interiores e Equipamento a relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo relativamente às unidades de pendor teórico é de 48,9% para 51,1% e de 49,3% para 50,7% respectivamente. No curso de Design de Moda e Têxtil a proporção entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo é ligeiramente mais elevado (50,8% contra 49,2%).

Nas unidades curriculares de pendor teórico-prático, a relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo é nos cursos de Artes da Imagem de 50,6% para 49,4%, de Design de Moda e Têxtil de 51,2% para 48,8% e de Design de Interiores e Equipamento de 51,3% para 48,7%, portanto muito semelhante entre todos os cursos.

Já nos cursos analisados da Faculdade de Design do Politécnico de Milão verifica-se que na “lezione” o peso percentual das horas de contacto na totalidade do crédito CFU situa-se entre os 34% e os 34,9%, enquanto as horas de trabalho autónomo do estudante representam praticamente  $\frac{2}{3}$ , situando-se entre os 65,1% e os 66%.

Na actividade de “Exercitazione” constata-se a situação inversa, representando agora as horas de contacto a maior percentagem, situando-se entre os 61% no curso de Design degli Interni e os 62,2% do curso de Design della Moda. Nas actividades de “Laboratório” e de “Progetto” as horas de contacto representam a quase totalidade do crédito, cujo peso percentual se situa entre os 88% e os 92,3%.

Por curso, a distribuição das horas de contacto e das horas de trabalho autónomo do estudante na totalidade dos créditos é de 45,7% para 54,3% no curso de Design della Comunicazione, de 44,8% para 55,2% no curso de Design della Moda e de 43,9% para 56,1% no curso de Design degli Interni.

Se nos cursos de Design da Faculdade de Design do Politécnico de Milão o valor total das horas de contacto, por curso, se situa abaixo dos 50%, já nos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas o peso das horas de contacto relativamente às horas de trabalho autónomo na configuração de crédito situa-se um pouco acima dos 50%.

Perante a dificuldade em se estabelecer uma relação directa entre as unidades curriculares de natureza teórica e de natureza teórico-prática dos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas e os módulos da “lezione” e da “esercitazione” das unidades dos cursos do Politécnico de Milão, optou-se por determinar a média entre ambas, ou seja, entre a média das unidades teóricas e teórico-práticas e a média dos módulos referentes à lição e aos exercícios de aplicação para melhor se compreender o peso que as horas de contacto de cada uma delas representam na totalidade da unidade de crédito na sua relação com as horas de trabalho autónomo do estudante.

Assim, na comparação entre os mesmos cursos de cada uma das instituições verifica-se o seguinte:

Nos cursos de Artes da Imagem e “Design della Comunicazione” a diferença é de 1,4% para mais naquele curso. Contudo quando se compara a relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo da actividade de laboratório e de projecto, o peso que aquelas representam relativamente a estas no curso do Politécnico de Milão é de 92,3% contra 7,7% muito superior, em 23,5% ao peso que o projecto do curso da Escola Superior de Artes Aplicadas em que a relação é de 68,8% para 31,2%. Embora não tão elevada, a diferença entre as horas de contacto das unidades de projecto dos cursos de Design de Moda e de Design de Interiores continua ainda a ser muito acentuada (19,2% e 19,7% respectivamente).

A diferença entre as médias das horas de contacto das unidades teóricas e teórico-práticas e dos módulos da lição e exercícios de aplicação das unidades dos cursos de Moda e de Interiores é de 2,6% e 2,8% respectivamente, para mais nos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas.

**Quadro N.º 7 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante por tipo de ensino (teórico, teórico-prático, prático) dos cursos de pintura e escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa**

Faculdade de Belas Artes de Lisboa	Horas Tipo	Número total de horas por curso	%	Número de horas de contacto	%	Número de horas de trabalho autónomo	%	Fontes
Pintura	Teórica	1932	28,8	835	43,2	1097	56,8	Plano de Estudos
	Teórico-Prática	4788	71,2	3954	82,6	834	17,4	
<b>Total</b>		<b>6720</b>	<b>100</b>	<b>4789</b>	<b>71,3</b>	<b>1931</b>	<b>28,7</b>	
Escultura	Teórica	1518	30,1	1080	71,1	438	28,9	Plano de Estudos
	Teórico-Prática	3522	69,9	2610	74,1	912	25,9	
<b>Total</b>		<b>5040</b>	<b>100</b>	<b>3690</b>	<b>73,2</b>	<b>1350</b>	<b>26,8</b>	

Da leitura dos dados relativos aos cursos de pintura e de escultura verifica-se que o peso das unidades curriculares de pendor teórico relativamente às unidades teórico-práticas dos cursos da Faculdade de Belas Artes de Lisboa é de 28,8% para 71,2% no curso de Pintura e de 30,1% para 69,9% no curso de Escultura.



Nos cursos de “Pittura” e de “Scultura” da Accademia di Brera as unidades de natureza teórica, incluindo-se aqui a tese, representam 49,4% e 39,5% respectivamente, contra 50,6% e 60,5% das unidades teórico-laboratoriais e laboratoriais, sendo por conseguinte o pendor teórico destes cursos superior ao daqueles.

Considerando que em cada um dos cursos de pintura e de escultura de cada uma das instituições é oferecido um conjunto de unidades curriculares de opção de entre as quais os estudantes poderão eleger até um determinado limite de créditos, houve a necessidade, para efeitos do presente estudo, de definir quais as unidades de opção.

**Quadro N.º 8 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante por tipo de ensino (lezione, teoriche, técnico-laboratorial, laboratorio) dos cursos de pintura e escultura da Accademia di Belle Arti di Brera**

Accademia di Belle Arti di Brera	Horas Tipo	Número total de horas por curso	%	Número de horas de contacto	%	Número de horas de trabalho autónomo	%	Fontes
Pittura	Lezione Teoriche	1950	42,8	585	30	1365	70	Plano de Estudos
	Teorico-Laboratorial	1500	32,9	720	48	780	52	a) Aumento de 8% no total de horas das disciplinas de “Pittura 1, 2 e 3”, previsto nos termos do n.º 4 do artigo 3º do Regulamento Didáctico
	Laboratorio	810 a)	17,7	810 a)	100	----	---	
	Tese Escrittognfica	300	6,6	---	---	300	100	
<b>Total</b>		<b>4560 a)</b>	<b>100</b>	<b>2115 a)</b>	<b>46,4</b>	<b>2445</b>	<b>53,6</b>	
Scultura	Lezione Teoriche	1500	32,9	450	30	1050	70	- Plano de Estudos
	Teorico-Laboratorial	1950	42,8	1020	52,3	930	47,7	- Regulamento Didáctico
	Laboratorio	810 a)	17,7	810 a)	108 a)	---	---	a) Nos termos do n.º 4 do artigo 3º do Regulamento Didáctico, o total de horas das disciplinas de Escultura 1, 2 e 3 foram aumentadas em 8%, relativamente ao número de horas por crédito (1 crédito – 25 horas) portanto mais 2 horas.
	Tese Escrittognfica	300	6,6	---	---	300	100	
<b>Total</b>		<b>4850 a)</b>	<b>100</b>	<b>2280</b>	<b>50</b>	<b>2280</b>	<b>50</b>	

De acordo com a proposta de adequação do curso de pintura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa “o estudante terá de optar por disciplinas das quatro áreas

científicas” perfazendo um total de 48 ECTS, cujos intervalos (máximos e mínimos) das áreas científicas são os seguintes: Estudos Nucleares de Pintura – 0 a 18 ECTS; Estudos Tecnológicos de Pintura – 24 a 48 ECTS; Desenho da Pintura – 0 a 24 ECTS e Ciências da Arte – 0 a 18 ECTS.

Refira-se ainda que para além das opções destas áreas científicas são ainda oferecidas opções da área das línguas e das tecnologias da informação e da comunicação.

No que se refere aos créditos optativos, procedeu-se ao sorteio das unidades curriculares de entre o leque das opções constantes do respectivo plano de estudos.

No que se refere à opção de língua estrangeira, procedeu-se a um segundo sorteio, entre o inglês, francês, alemão e castelhano, uma vez que os estudantes podem optar por uma destas línguas, tendo sido sorteada a língua castelhana.

Assim no curso de pintura foram sorteadas as seguintes unidades curriculares: *Optativa Propedêntica I (1º semestre)* – Tecnologias da Informação e Comunicação I; *Optativa Propedêntica II (2º semestre)* – Língua Estrangeira – Castelhano; *Optativa de Iniciação (3º semestre)* – Tapeçaria Iniciação; *Optativa de Iniciação (4º semestre)* – Vitral de Iniciação; *Optativa de Iniciação de Desenvolvimento (5º semestre)* – Gravura de Iniciação; *Optativa de Iniciação ou Optativa Desenvolvimento I ou II (6º semestre)* - Mosaico de Iniciação; *Optativa de Projecto I ou Optativa de Iniciação + Teórica I ou Optativa de Desenvolvimento I ou II e Optativa Teórica I ou Desenho VII ou Modelos III (7º semestre)* – Tapeçaria de Desenvolvimento I e Psicologia da Arte; *Optativa de Projecto I ou Optativa de Iniciação + Teórica 2 ou Optativa de Desenvolvimento I ou II + Optativa teórica 2 ou Desenvolvimento VIII ou Modelo IV (8º semestre)* – Audiovisuais e Sociologia da Arte.

Em relação ao curso de escultura, entre as cinco unidades curriculares de opção, de 3 ECTS cada, propostas para o 1º semestre foram sorteadas as seguintes: Metodologias e Técnicas de Investigação e Infografia. No 2º semestre foram sorteadas as unidades curriculares de Infografia II e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Nos semestres seguintes foram sorteadas as seguintes unidades: Estudos Tecnológicos de Escultura (3º semestre); Estudos Tecnológicos de Escultura II (4º semestre); Estudos de Arte I e Museologia e Museografia, de 3 ECTS cada (5º

semestre). No último semestre foram sorteadas as unidades curriculares de Arqueologia e Património e Antropologia Artística.

O número de créditos de opção imposto por semestre é de 6 ECTS, podendo os alunos optar por duas unidades curriculares de 3 créditos cada ou uma de 6 créditos.

Conforme se refere na proposta de adequação a Bolonha do curso de escultura “já nas optativas, o critério seguido atribui-lhes 3 e 6 ECTS”. (p.9).

Relativamente ao curso de “pintura” da Accademia de Belle Arti di Brera são oferecidas, no plano de estudos, unidades curriculares da actividade formativa “Afim ou Integrativa” num total de 142 CFU, dos quais os alunos terão de optar por unidades que perfazam 52 CFU, pelo que se optou, como critério, por respeitar a percentagem da distribuição das áreas disciplinares de pintura (55,6%) e história, teoria e crítica (44,4%) das actividades formativas de base e caracterizante.

Conforme consta da alínea f) do artigo 4º do Regulamento Didáctico (p.5 de 54) “i crediti assegnati a ciascuna attività formativa o a ciascun settore disciplinare relativi alla formazione di base, alle attività caratterizzanti e alle attività affini e integrative...”.

Assim, foram seleccionadas da área disciplinar de pintura, 5 unidades, no total de 30 créditos e da área disciplinar de história, teoria e crítica, 5 disciplinas no total de 22 CFU.

Das 14 unidades curriculares da área disciplinar de pintura, embora todas com o mesmo número de créditos, nove possuem 60 horas de contacto, três 90 horas e duas 45 horas de contacto pelo que se optou por sortear, respeitando o critério da proporcionalidade três unidades de entre as nove de 60 horas, uma de entre as três unidades de 90 horas e outra de entre as unidades de 45 horas de contacto, sendo assim sorteadas as seguintes unidades: Design; Computer Art; Extremedia; Scenografia e Tecniche dei Materiali.

Das doze unidades da área disciplinar de história, teoria e crítica foram sorteadas cinco unidades, no total de 22 CFU. Refira-se que do total das unidades curriculares, cinco possuem 6 CFU e sete possuem 4 CFU, pelo que foi sorteada entre as primeiras, uma unidade curricular e entre as segundas quatro unidades. Foram assim sorteadas as seguintes unidades: Storia dell’Arte Moderna; Elementi dell Filosofia Contemporanea; Sociologia dell’Arte, Etica della Comunicazione e Storia della Fotografia.

No que se refere ao curso de “Scultura”, dos 108 CFU da actividade formativa “Afim ou Integrativa” os alunos terão de optar por 52 CFU, pelo que se optou por respeitar a percentagem da distribuição das áreas disciplinares de escultura (66,7%) e história, teoria e crítica (33,3%) das actividades formativas de base e caracterizante.

Daí que tenham sido seleccionadas da área disciplinar de escultura, seis unidades curriculares no total de 36 CFU e da área disciplinar de história, teoria e crítica três unidades no total de 16 CFU.

Das nove unidades curriculares da área disciplinar de escultura de 6 créditos cada, da actividade formativa Afim ou Integrativa, seis possuem 60 horas de contacto e três 90 horas, pelo que se optou por quatro unidades de 60 horas e duas de 90 horas de contacto. Das seis unidades de 60 horas, sortearam-se quatro e das três unidades de 90 horas sortearam-se duas.

Foram assim sorteadas as seguintes unidades curriculares: Fotografia; Tecniche della Ceramica, Anatomia dell’immagine, Installation Multimediali, Pittura e Decorazione.

Das cinco unidades da área disciplinar de história, teoria e crítica foram sorteadas três, duas de 6 créditos cada e uma de 4 créditos, perfazendo o total de 16 CFU, sendo assim sorteadas as seguintes unidades: Storia dell’Arte Antica, Storia dell’Arte Moderna e Storia e Teoria dei Nuovi Media.

Se em relação a estas duas instituições não foi possível obter informação sobre as opções seleccionadas pelos alunos, pelo que teve de recorrer-se à metodologia descrita, já em relação aos cursos de design da Escola Superior de Artes Aplicadas, de Castelo Branco foi possível obter informação, junto dos serviços académicos, sobre as unidades curriculares de opção escolhidas pelos alunos no ano lectivo de 2007/08, ano seleccionado para efeitos do presente estudo.

Quanto aos cursos da Faculdade do Politécnico de Milão são oferecidos três planos curriculares alternativos, tendo sido seleccionado, por sorteio, o terceiro plano em todos os cursos.

### **2.1.6 – Análise da Distribuição dos ECTS por áreas científicas e Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante dos cursos de Design**

Embora no diploma legal sobre os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu do ensino superior (Decreto-Lei n.º 42/2006 de 22 de Fevereiro) não se defina o conceito da “área científica”, apesar de no artigo 3º serem enunciados vários conceitos, como “unidades curriculares”, “plano de estudos”, “ECTS”, etc., faz-se contudo referência à estrutura curricular de um curso como o conjunto de áreas científicas que o integram.

Na proposta de Adequação das licenciaturas da Escola Superior de Artes Aplicadas que são objecto do presente estudo faz-se referência no item referente à demonstração sumária da adequação da organização do ciclo de estudos e metodologias de ensino à necessidade de agrupar as unidades curriculares, “por corpos de saberes coerentes e que visam a aquisição e/ou desenvolvimento do mesmo tipo de competências”.

No guia informativo de 2007, da Faculdade de Design do Politécnico de Milão, é utilizada a expressão “area disciplinari” em vez de área científica:

Da análise dos planos de estudos dos cursos, verifica-se uma diversidade na forma de agrupar as unidades curriculares.

No que se refere aos cursos superiores de design são identificadas, na Escola Superior de Artes Aplicadas de C. Branco, 6 áreas científicas incluindo-se aqui também o Seminário, enquanto na Faculdade de Design de Milão são identificadas 7 áreas.

Na Escola Superior de Artes, a organização da estrutura curricular é menos compartimentada se se excluir a área de “Seminário” que inclui apenas a unidade curricular de “Seminário”, com apenas 3 créditos ECTS em cada curso, enquanto na Faculdade de Design de Milão essa estrutura é ligeiramente mais atomizada. Enquanto, por exemplo, na Escola de Artes a área científica de “Humanidades e Estudos Artísticos” inclui as unidades de História de Arte, Psicologia, Análise da Comunicação e Produção de Texto, Marketing e Publicidade, etc., na Faculdade de Design o mesmo tipo de unidades curriculares está distribuído por 3 áreas disciplinares, designadamente:

“Scienze Umane e Sociali”, “Discipline Storico-Critiche” e “Discipline Economico-Giuridiche”.

Da análise dos quadros (n.º 9 e 10) sobre a distribuição de ECTS por áreas científicas, verifica-se que a área científica de Design apresenta os valores mais elevados em cada um dos cursos de Design da Escola Superior de Artes Aplicadas e da Faculdade de Design de Milão.

Se na primeira instituição os valores se situam no intervalo compreendido entre os 16,1% (Artes da Imagem) e os 33,9% (Design de Moda e Têxtil) já na segunda instituição os valores situam-se entre os 30,5% (Design della Moda e Design degli Interni) e os 31,9% (Design della Comunicazione).

Refira-se que o curso de Artes da Imagem da Escola Superior de Artes Aplicadas inclui para além da área de Design de Comunicação a área de Produção Audiovisual e Multimédia, daí a razão do peso do design no total do curso ser mais baixo relativamente aos restantes cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas, representando a área científica de Tecnologias da Informação e Comunicação e Audiovisuais (TICAUD) o valor mais elevado (31,7%) em relação à mesma área científica dos cursos de Design de Moda e Têxtil e Design de Interiores e Equipamento, cujos valores se fixam em 11,7% e 13,9% respectivamente. Assim se se tiver em consideração as duas áreas da especialização do curso em Artes da Imagem (Design de Comunicação e Produção Audiovisual e Multimédia), o peso na totalidade do curso é superior a 33%, portanto muito semelhante ao peso que o design representa nos cursos de Design de Moda e Têxtil e Design de Interiores e Equipamento.

As áreas científicas de Design e de Tecnologias da Informação e Comunicação e Audiovisual são ainda reforçadas na medida em que os alunos poderão optar por unidades curriculares de uma ou outra área científica até ao limite máximo de 29 ECTS, os quais representam 16,1% da totalidade do curso (180 ECTS). Isto significa que o peso das áreas científicas específicas de cada um dos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas é muito semelhante ao valor percentual das áreas científicas do Design de cada um dos cursos da Faculdade de Design de Milão.

No que se refere à área científica de Humanidades e Estudos Artísticos (HEA), os valores situam-se entre os 16,1% (Artes da Imagem e Design de Interiores e Equipamento) e os 16,6% (Design de Moda e Têxtil), os quais são da mesma ordem de

grandeza dos valores das áreas disciplinares correspondentes de “Scienze Umane e Sociali” (6,9%); Discipline Stotico-Critiche (5,6%) e da unidade curricular de Marketing (2,8%) incluída esta na área de “Discipline Economico-Giuridiche”, dos cursos da Faculdade de Design de Milão.

Se se tiver em consideração as áreas científicas de Representação e Expressão (REXP), onde se incluem as unidades curriculares de Desenho e Estudos de Composição, e de Tecnologias da Informação e Comunicação e Audiovisuais (TICAUD) onde se incluem as unidades curriculares de Fotografia, Novos Sistemas de Comunicação, Tratamento de Imagem por Computador, Animação e Modelação 3D, entre outras, verifica-se que estas representam, 25% do total de cada curso, tendo em conta a média das duas áreas científicas dos três cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas, portanto superior em 11% relativamente à média da área disciplinar correspondente – “Strumenti per il Design” dos cursos da Faculdade de Milão.

Quanto à área científica de Ciências e Tecnologias (CITEC), os valores situam-se entre os 7,2% e os 28,3%, representando o curso de Design de Interiores e Equipamento o valor mais elevado e o curso de Artes da Imagem o valor mais baixo.

O peso daquela área científica no curso de Design de Moda e Têxtil é de 22,8%. Já na Faculdade de Design de Milão, o peso das duas áreas disciplinares correspondentes – “Discipline Scientifico-Tecnologiche” e “Discipline Fisico-Matematiche” – no total de cada curso, situa-se entre os 19,5% e os 20,9%, representando o curso de “Design della Comunicazione” o valor mais baixo e os cursos de “Design della Moda” e “Degli Interni” os valores mais elevados. Se nos cursos de Design de Moda e Design de Interiores os valores são muito semelhantes aos cursos correspondentes de Milão, já no curso de Artes da Imagem (7,2%) verifica-se uma diferença significativa relativamente ao curso de Design della Comunicazione (19,5%), sendo essa diferença de 12,3 pontos percentuais.

Se se tiver agora em atenção a relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante, constata-se que, relativamente aos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas, não há uma diferença significativa entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo se se tiver como referência a área científica, embora nas áreas específicas, designadamente do Design e TICAUD, inserindo-se nesta última as unidades científicas de Produção Audiovisual e Multimédia do curso de Artes

da Imagem, o valor das horas de contacto seja mais elevado relativamente às horas de trabalho autónomo, situando-se em 55,1% no curso de Design de Moda e em 57,4% no curso de Design de Interiores e Equipamento. No caso do curso de Artes da Imagem, a área científica do Design ascende também àqueles valores (55,6%) se se tiver em conta o peso das unidades curriculares de opção entre Design e TICAUD que no plano de estudos representa 16,1%.

Se relativamente à área científica de Design o peso das horas de contacto na configuração dos ECTS é superior a 55% em todos os cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas, já na área científica correspondente dos cursos da Faculdade de Design de Milão o peso das horas de contacto é ligeiramente inferior, situando-se entre os 50,9% (Design degli Interni) e os 54,5% (Design della Comunicazione). No curso de Design della Moda o valor é de 52,2%.

Enquanto na área científica de Humanidades e Estudos Artísticos (HEA) a distribuição entre as horas de contacto e as de trabalho autónomo é sensivelmente igual, situando-se o peso daqueles em 48,9% no curso de Design de Moda e em 50,6% nos cursos de Artes da Imagem e Design de Interiores e Equipamento, nas áreas científicas correspondentes dos cursos de Design della Comunicazione, Design della Moda e Design degli Interni, a relação entre as horas de contacto e as de trabalho autónomo é de 40% e 60% respectivamente.

O valor médio das horas de contacto das áreas científicas de Representação e Expressão (REXP) e Tecnologias da Informação e Comunicação e Audiovisuais (TICAUD) da Escola Superior de Artes Aplicadas é de 51,8% enquanto nos cursos da Faculdade de Design o valor médio das horas de contacto da área científica correspondente (Strumenti per il Design) é de 44,4%.

Na área científica de Ciências e Tecnologias (CITEC) o peso das horas de contacto situa-se entre os 46,2% e os 52%, representando o curso de Artes da Imagem o menor valor e o de Moda e Têxtil o valor mais elevado. O Design de Interiores e Equipamento situa-se no valor intermédio de 48,4%. Tomando como referência as áreas científicas correspondentes (Discipline Scientifico-Tecnologiche e Discipline Fisico-Matematiche) da Faculdade de Design, o valor médio é de 40,1%. Sublinhe-se que na área disciplinar de “Discipline Scientifico-Tecnologiche” foram incluídos 5 CFU referentes a unidades curriculares de livre escolha do estudante, para efeitos de cálculo



das horas de contacto e das horas de trabalho autónomo. Contudo o aluno pode optar por uma unidade curricular de 5 CFU de entre a área “Scientifico-Tecnológico” ou “Área Umanística”.

**Quadro N.º 9 – Distribuição dos ECTS por áreas científicas e relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante dos cursos de Pintura e Escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa**

Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco	Área Científica	Nº de ECTS	%	Nº total de horas	%	Nº total de contacto	%	Nº de horas de trabalho autónomo	%	Observações
Artes da Imagem	HEA	29	16,1	783	16,1	396	50,6	387	49,4	* Considerando que o curso de Artes da Imagem integra as áreas de Design de Comunicação e Produção Audiovisual e Multimédia, os estudantes poderão optar por unidades curriculares de uma ou de outra área científica.
	REXP	16	8,9	432	8,9	234	54,2	198	45,8	
	TICAUD	57	31,7	1539	31,7	756	49,1	783	50,9	
	DESIGN	29	16,1	783	16,1	396	50,6	387	49,4	
	CITEC	13	7,2	351	7,2	162	46,2	189	53,8	
	SEM	3	1,7	81	1,7	66	81,5	15	18,5	
	DESIGN ou TICAUD*	29	16,1	783	16,1	476	60,8	307	39,2	
	REXP ou TICAUD*	4	2,2	108	2,2	54	50	54	50	
<b>Total</b>		<b>180</b>	<b>100</b>	<b>4860</b>	<b>100</b>	<b>2540</b>	<b>52,3</b>	<b>2320</b>	<b>47,7</b>	
Design de Moda e Têxtil	HEA	30	16,6	810	16,6	396	48,9	414	51,1	
	REXP	24	13,3	648	13,3	342	52,8	306	47,2	
	TICAUD	21	11,7	567	11,7	288	50,8	279	49,2	
	DESIGN	61	33,9	1647	33,9	908	55,1	739	44,9	
	CITEC	41	22,8	1107	22,8	576	52	531	48	
	SEM	3	1,7	81	1,7	66	81,5	15	18,5	
<b>Total</b>		<b>180</b>	<b>100</b>	<b>4860</b>	<b>100</b>	<b>2576</b>	<b>53</b>	<b>2284</b>	<b>47</b>	
Design de Interiores e Equipamento	HEA	29	16,1	783	16,1	396	50,6	387	49,4	
	REXP	25	13,9	675	13,9	358	53	317	47	
	TICAUD	25	13,9	675	13,9	342	50,7	333	49,3	
	DESIGN	47	26,1	1269	26,1	728	57,4	541	42,6	
	CITEC	51	28,3	1377	28,3	666	48,4	711	51,6	
	SEM	3	1,7	81	1,7	66	81,5	15	18,5	
<b>Total</b>		<b>180</b>	<b>100</b>	<b>4860</b>	<b>100</b>	<b>2556</b>	<b>52,6</b>	<b>2304</b>	<b>47,4</b>	

HEA – Humanidades e Estudos Artísticos; REXP – Representação e Expressão; TICAUD – Tecnologias da Informação e Comunicação e Audiovisuais; Design; CITEC – Ciências e Tecnologias; SEM – Seminário.

**Quadro N.º 10 – Distribuição dos ECTS por áreas científicas e relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante por área científica dos cursos de Design da Faculdade de Design do Politécnico de Milão**

Facultá del Design – Politecnico di Milano	Área Científica	Nº de ECTS	%	Nº total de horas	%	Nº total de contacto	%	Nº de horas de trabalho autónomo	%
Design della Comunicazione	- Scienze umane e sociali	12,5	6,9	312,5	6,9	125	40	187,5	60
	- Discipline storico-critiche	10	5,6	250	5,6	100	40	150	60
	- Strumenti per il Design	40	22,2	1000	22,2	45,2	45,2	548	54,8
	- Discipline del Design	57,5	31,9	1437,5	31,9	783	54,5	654,5	45,5
	- Discipline Economico-Giuridiche	25	13,9	625	13,9	244	39	381	61
	- Discipline Scientifico-Tecnologiche*	25	13,9	625	13,9	254	40,6	371	59,4
	- Discipline Fisico-Matematiche	10	5,6	250	5,6	100	40	150	60
	<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>100</b>	<b>4500</b>	<b>100</b>	<b>2058</b>	<b>45,7</b>	<b>2442</b>	<b>54,3</b>
Design della Moda	- Scienze umane e sociali	12,5	6,9	312,5	6,9	125	40	187,5	60
	- Discipline storico-critiche	10	5,6	250	5,6	100	40	150	60
	- Strumenti per il Design	40	22,2	1000	22,2	448	44,8	552	55,2
	- Discipline del Design	55	30,5	1375	30,5	717,5	52,2	657,5	47,8
	- Discipline Economico-Giuridiche	25	13,9	625	13,9	250	40	375	60
	- Discipline Scientifico-Tecnologiche*	27,5	15,3	687,5	15,3	275	40	412,5	60
	- Discipline Fisico-Matematiche	10	5,6	250	5,6	100	40	150	60
	<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>100</b>	<b>4500</b>	<b>100</b>	<b>2015,5</b>	<b>44,8</b>	<b>2484,5</b>	<b>55,2</b>
Design degli Interni	- Scienze umane e sociali	12,5	6,9	312,5	6,9	125	40	187,5	60
	- Discipline storico-critiche	10	5,6	250	5,6	100	40	150	60
	- Strumenti per il Design	40	22,2	1000	22,2	433	43,3	567	56,7
	- Discipline del Design	55	30,5	1375	30,5	700	50,9	675	49,1
	- Discipline Economico-Giuridiche	25	13,9	625	13,9	244	39	381	61
	- Discipline Scientifico-Tecnologiche*	27,5	15,3	687,5	15,3	275	40	412,5	60
	- Discipline Fisico-Matematiche	10	5,6	250	5,6	100	40	150	60
	<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>100</b>	<b>4500</b>	<b>100</b>	<b>1977</b>	<b>43,9</b>	<b>2523</b>	<b>56,1</b>

**Observações:** \* Foi incluída disciplina de livre escolha pelo aluno de uma unidade curricular da área disciplinar “Discipline Scientifico-Tecnologiche” de 5 CFU, para efeitos de cálculo das horas de contacto e horas de trabalho autónomo do estudante.

Fontes: Programas das unidades curriculares. “Percorsi formativi della Facultá del Design – Politecnico di Milano (2007).

### **2.1.7 – Análise da Distribuição dos ECTS por áreas científicas e relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante do curso de Artes Plásticas**

A partir da análise dos quadros (n.ºs 11 e 12) sobre a distribuição dos ECTS por áreas científicas dos cursos de Pintura e de Escultura da Faculdade de Belas Artes da Lisboa, constata-se que as áreas científicas de Estudos Nucleares de Pintura (EP) e Estudos Nucleares de Escultura (ENE) representam na totalidade dos respectivos cursos o maior peso. Se na pintura, a área científica de EP representa 43,7% (2940 h), no curso de escultura a área científica correspondente (ENE) representa um valor muito próximo, ou seja, 41,7% (2100 h).

Relativamente às áreas científicas de Estudos Tecnológicos de Pintura (ET) e Estudos Tecnológicos de Escultura (ETE) verificam-se diferenças significativas em termos de número de ECTS e, por conseguinte, da proporção que eles representam na configuração total dos planos de estudo. Essa diferença, de 10,4%, explica-se pelo pendor tecnológico do curso de escultura e das inúmeras possibilidades de escolha por parte dos alunos das diferentes opções nesta área. Para além das unidades curriculares obrigatórias, no total de 36 ECTS (20%), os alunos poderão optar por unidades curriculares desta área científica até ao limite de 24 ECTS.

Embora na correspondente área científica do curso de pintura, o plano de estudos apenas inclua uma unidade curricular obrigatória de 3 créditos, as possibilidades de escolha de unidades curriculares desta área científica são ainda significativas uma vez que os alunos terão de optar por unidades curriculares que perfaçam, no mínimo, 24 ECTS e, no máximo, 48 ECTS. Contudo o peso que esta área científica representa na totalidade do plano de estudos do curso de Pintura (240 ECTS) é de apenas 16,3% contra 26,7% do curso de Escultura.

O peso que a área científica de Desenho de Pintura (Des-P) representa na totalidade do curso, relativamente à área científica correspondente do curso de Escultura é superior em 5,4%. Se no curso de Pintura o número de horas totais é de 1260, no curso de Escultura é pouco mais de metade daquele valor (672).

Quanto à área científica de Ciências da Arte (CA) a proporção é praticamente idêntica, sendo contudo a área científica do curso de Escultura superior em 0,4% relativamente à mesma área científica do curso de Pintura.

O peso que as Tecnologias da Informação (Outras) representa na totalidade do curso de Escultura é de 1,6%, enquanto no curso de Pintura a área científica correspondente, onde se incluem as unidades curriculares de Tecnologias de Informação e Língua Estrangeira, representa 2,5%.

No que se refere aos cursos de Pintura e Escultura da Accademia di Belle Arti di Brera apenas se identificam duas áreas disciplinares principais, designadamente “Discipline della Pittura” e “Discipline Stórico Teorico Critiche” no primeiro curso e “Discipline dell Scultura” e “Discipline Storico Teorico Critiche”, no segundo, para além da “Tesi Scritografica” e “Outras” incluindo-se nesta as unidades curriculares de “Fondamneti di informatica” e “Inglese”.

Na distribuição dos créditos por áreas disciplinares ou científicas, verifica-se que o peso da área disciplinar “Discipline della Pittura” representa 60,5% (2760 h) contra 28,5% (1300 h) da área científica “Discipline Storico Critiche” igual às áreas disciplinares correspondentes do curso de Escultura representando as restantes áreas 11%.

Se considerarmos que a área “Discipline della Pittura” corresponde no curso de Pintura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa as áreas científicas de Estudos Nucleares, Estudos Tecnológicos e Desenho de Pintura poder-se-á inferir que a percentagem de créditos que aquela área disciplinar (60,5%) representa no total do curso é inferior em 18,2% relativamente às áreas científicas correspondentes da Faculdade de Lisboa (78,7%). Correspondendo a área disciplinar de “Discipline Storico, Teorico Critiche”, às áreas científicas de Ciências da Arte (CA) e “Cultura Visual” constata-se que o peso que aquela área disciplinar representa no curso de “Pittura” é de 28,5%, superior em 9,7% relativamente às áreas científicas correspondente do curso de Pintura (18,8%).

Integrando a área disciplinar “Outras” do curso de “Pittura” as unidades curriculares de “Fondamneti di Informatica” e “Inglese”, a percentagem apresentada por esta área transversal é de 4,4% contra 2,5% da área correspondente do curso da

instituição portuguesa que inclui as unidades optativas de “Tecnologias da Informação e Comunicação I” e “Língua Estrangeira” (Castelhano).

Se na distribuição percentual das áreas científicas correspondentes nos dois cursos em análise se verificam diferenças significativas, ao compararem-se as mesmas áreas em valores absolutos, as diferenças são ainda mais acentuadas, desde logo porque o número de anos, e por conseguinte o número de créditos, é diferente com vantagem para o curso de Pintura da instituição portuguesa.

Assim o número de ECTS da área disciplinar “Discipline della Pittura” é de 108 CFU contra 189 ECTS das áreas científicas correspondentes do curso português. Já a área disciplinar de “Discipline Storico, Teorico Critiche” é de 52 CFU, superior em 7 créditos relativamente às áreas científicas correspondentes do curso de Pintura.

Se se acrescentar aquela área científica os créditos correspondentes à “Tesi Scritografia” (12 CFU) a diferença é ainda mais significativa o que nos leva a inferir, que a pretensa harmonização da formação nestas áreas está ainda muito longe de ser obtida, verificando-se assim uma diferença não tão despreciable em termos de perfil de formação no domínio da Pintura.

Também no curso de “Scultura” da Accademia di Brera o peso que a área disciplinar de “Discipline della Scultura” representa na sua totalidade é 60,5% contra 81,7% das áreas científicas correspondentes do curso de Escultura da Faculdade de Lisboa. Já a percentagem da área “Discipline Storico, Teorico Critiche” é superior em 11,8%, relativamente à área científica correspondente de “Ciências da Arte” (16,7%). A área disciplinar “Outra” onde se incluem as unidades curriculares de “Fondamenti di Informatica” e “Inglese” representa 4,4% contra 1,6% da área científica correspondente, onde se inclui a unidade curricular de opção “Tecnologias da Informação e Comunicação”.

Quando na comparação, em valores absolutos, das áreas científicas correspondentes de cada um dos cursos em análise a diferença é de 39 créditos entre a área disciplinar de “Discipline della Scultura” (108 CFU) e as áreas científicas correspondentes do curso de Escultura (147 ECTS) com vantagem para este. Já em relação à área de “Discipline Storico, Teorico Critiche” a diferença é superior em 22 créditos relativamente à área científica correspondente de Ciências da Arte (30 ECTS).

Esta diferença é ainda mais acentuada se lhe acrescentarmos o número de créditos da “Tesi Scritografica” (12 CFU).

Pode dizer-se que também nos cursos de Escultura se verificam diferenças significativas quanto à sua configuração curricular e ao perfil de formação de cada um dos diplomados no pressuposto de que as dimensões relacionadas com o “Fazer artístico” “Critica e apreciação estética da obra de Arte” e a “Contextualização histórica da obra” presentes em cada um dos cursos são diferentes.

Relacionando agora as horas de contacto com as horas de trabalho autónomo por área científica, verifica-se que o peso médio das horas de contacto das áreas de Estudos Nucleares de Pintura, Estudos Tecnológicos de Pintura e Desenho, correspondente à área de “Discipline della Pittura” do curso de pintura da Academia de Belas Artes de Brera, é de 73,1%, enquanto nesta última instituição o peso é de 66,3%.

**Quadro N.º 11 – Distribuição dos ECTS por áreas científicas e relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante por áreas científicas dos cursos de Pintura e Escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa**

<b>Faculdade de Belas Artes de Lisboa</b>	<b>Área Científica</b>	<b>Nº de ECTS</b>	<b>Nº total de horas</b>	<b>%</b>	<b>Nº total de contacto</b>	<b>%</b>	<b>Nº de horas de trabalho autónomo</b>	<b>%</b>
Pintura	EP	105	2940	43,7	2132,5	72,5	807,5	27,5
	ET	39	1092	16,3	897,5	82,2	194,5	17,8
	DES (P)	45	1260	18,7	813,5	64,6	446,5	35,4
	CA	39	1092	16,3	704,5	64,5	387,5	35,5
	AM	6	168	2,5	105	62,5	63	37,5
	OUT	6	168	2,5	136	81	32	19
<b>Total</b>		<b>240</b>	<b>6720</b>	<b>100</b>	<b>4789</b>	<b>71,3</b>	<b>1931</b>	<b>28,7</b>
Escultura	(ENE)	75	2100	41,7	1635	77,9	465	22,1
	(ETE)	48	1344	26,7	960	71,4	384	28,6
	DES (E)	24	672	13,3	435	64,7	237	35,3
	CA	30	840	16,7	600	71,4	240	28,6
	Outras	3	84	1,6	60	71,4	24	28,6
<b>Total</b>		<b>180</b>	<b>5040</b>	<b>100</b>	<b>3690</b>	<b>73,2</b>	<b>1350</b>	<b>26,8</b>

Pintura: EP – Estudos Nucleares de Pintura; ET – Estudos Tecnológicos de Pintura; DES (P) – Desenho de Pintura; CA – Ciências da Arte; AM – Cultura Visual e Outras.

Escultura: (ENE) – Estudos Nucleares de Escultura; (ETE) – Estudos Tecnológicos de Escultura; (DES-E) – Desenho de Escultura; CA – Ciências da Arte e Outras – Tecnologias da Informação e Comunicação.

Já relativamente à área científica de “Discipline Storico Teorico Critiche”, do curso de pintura de Brera, o valor das horas de contacto é de 30%, muito inferior ao peso das horas de contacto da área científica de Ciências da Arte do curso de pintura português (64,5).

Relativamente ao curso de escultura português o peso médio das horas de contacto das unidades científicas de Estudos Nucleares de Escultura, Estudos Tecnológicos da Escultura e Desenho é de 71,3%, enquanto na área científica correspondente do curso de escultura de Brera é de 66,3%.

Também em relação à área de Ciências da Arte, o peso das horas de contacto do curso de escultura de Lisboa é muito superior (71,4%) relativamente à área científica correspondente do curso de escultura de Brera, que é apenas de 30%.

**Quadro N.º 12 – Distribuição dos ECTS por áreas científicas e relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante por áreas científicas dos cursos de Pintura e Escultura da Accademia di Belle Arti di Brera**

Accademia di Belle Arti di Brera	Área Científica	Nº de créditos	Nº total de horas por área científica	%	Nº total de contacto	%	Nº de horas de trabalho autónomo	%	Observações
Pittura	- Discipline della Pittura	108	2760	60,5	1830	66,3	930	33,7	a) Fundamentos da Informática e Inglês
	- Discipline Storico Teorico Critiche	52	1300	28,5	390	30	910	70	
	- Outras								
	- Tesi Scritografica	8	200	4,4	60	30	140	70	
		12	300	6,6	---	---	300	100	
<b>Total</b>		<b>180</b>	<b>4560</b>	<b>100</b>	<b>2280</b>	<b>50</b>	<b>2280</b>	<b>50</b>	
Sculptura	- Discipline della Scultura	108	2760	60,5	1830	66,3	930	33,7	a) Fundamentos da Informática e Inglês
	- Discipline Storico Teorico Critiche	52	1300	28,5	390	30	910	70	
	- Outras								
	- Tesi Scritografica	8	200	4,4	60	30	140	70	
		12	300	6,6	---	---	300	100	
<b>Total</b>		<b>180</b>	<b>4560</b>	<b>100</b>	<b>2280</b>		<b>2280</b>	<b>50</b>	

### **2.1.8 – Análise comparativa das estruturas curriculares dos cursos de Design e de Artes Plásticas das Instituições objecto de estudo**

Numa tentativa de melhor se compreender a distribuição das unidades curriculares pelas áreas científicas e o peso que cada uma delas representa na totalidade de cada curso, tendo em conta uma análise comparativa mais rigorosa entre as instituições objecto de estudo, proceder-se-á à distribuição das unidades curriculares dos cursos da Faculdade de Design do Politécnico de Milão pelas áreas científicas adoptadas pela Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco e das unidades curriculares dos cursos de Pintura e de Escultura da Accademia di Belle Arti di Brera pelas áreas científicas adoptadas nos cursos correspondentes da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Deste modo tornar-se-á mais clara e mais precisa essa análise.

Refira-se, no entanto, que esta tentativa de “arrumar” as unidades curriculares por corpos de saber coerentes, no pressuposto de que eles visam, em princípio, a aquisição e desenvolvimento das mesmas competências, ou competências afins, prende-se com o facto de os planos de estudo dos cursos que são objecto de análise não estarem organizados sob a mesma forma.

Se em termos de estrutura curricular, nos cursos de Design da Escola Superior de Artes Aplicadas é identificada uma estrutura do tipo modular: estudos básicos, estudos profissionais, estágio ou projecto e estudos opcionais, também na estrutura curricular dos cursos de Design do Politécnico de Milão a actividade formativa é reagrupada segundo a seguinte tipologia: formação de base; actividade caracterizante; actividade afim ou integrativa, actividade formativa à escolha do aluno; actividade relativa à preparação da prova final.

Também nos cursos de Pintura e de Escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, as unidades curriculares, para além de enquadradas em áreas científicas específicas e legíveis, ao contrário das áreas disciplinares dos cursos correspondentes da Accademia di Brera que têm um pendor generalista, estão sequenciadas do seguinte modo: fase propedêutica correspondente aos 1º e 2º semestres em que os alunos “tomam contacto com um elenco de disciplinas teóricas e teórico-práticas,... conhecimento e experimentação de materiais tradicionais e contemporâneos, ... conhecimento e



apropriação de procedimentos gráficos e pictóricos..., etc.”; 2ª fase (3º e 4º semestres) – consolidação dos conhecimentos e aquisições anteriores nos domínios da pintura e do desenho; 3ª fase (5º e 6º semestres) – transição do aluno para o “regime personalizado da prática artística.” e intensificação com o ambiente artístico; 4ª e última fase (7º e 8º semestres) – “desenvolvimento das metodologias projectuais, e confluências de todas as competências adquiridas, quer ao nível prático quer ao nível teórico”.

Se no curso de Escultura da Faculdade de Belas Artes não é identificado qualquer tipo de estrutura, já no curso de Escultura da Accademia de Belles Artes di Brera a estrutura curricular é idêntica à do curso de Pintura da mesma instituição, ou seja, “Formazione di Base, alle attività caratterizzanti e alle attività affini e integrative” (R.Didattico, artigo 2º), para além da “Tesi Scrittografica” e da actividade formativa correspondente à língua inglesa e fundamentos de informatica.

Contudo, dado tornar-se mais difícil integrar as unidades curriculares numa daquelas estruturas, optou-se por distribuí-las por áreas científicas ou disciplinares, tornando-se assim mais fácil, e até mais útil, a análise comparativa da distribuição das unidades curriculares.

A partir da distribuição das unidades curriculares dos cursos de design da Faculdade de Design do Politécnico de Milão pelas áreas científicas adoptadas pela ESART (ANEXO 3 e Quadro n.º 13), verifica-se uma diferença significativa entre o número de ECTS da área científica de Humanidades e Estudos Artísticos, o qual se situa entre os 29 e 30 créditos, dos cursos de design da Escola Superior de Artes Aplicadas, representando o valor percentual de 16,1% e 16,5% contra 26,4% da área científica correspondente dos cursos de Milão.

Enquanto na área científica de Representação e Expressão dos cursos do Politécnico de Milão a percentagem se situa em 11,1% em todos os cursos, já na área correspondente dos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas, a percentagem é de 8,9% no curso de Artes da Imagem e de 13,3% no curso de Design de Moda e Têxtil e de 13,9% no curso de Design de Interiores e Equipamento.

Se na área científica de Humanidades e Estudos Artísticos existe uma diferença para mais de aproximadamente 10% entre os cursos da Faculdade de Design de Milão e os da Escola de Artes Aplicadas, já na área científica de Representação e Expressão o peso percentual médio é muito semelhante, embora nos cursos de Milão seja igual em

todos os cursos (11,1%) e nos cursos da Escola Superior de Artes varie entre os 8,9% no curso de Artes da Imagem dado o pendor em Tecnologias Audiovisuais e os 13,9% no curso de Design de Interiores e Equipamento em que a representação gráfica tem maior peso.

Quanto à área científica de Design, o peso que este representa nos cursos do Politécnico de Milão é muito semelhante à dos cursos correspondentes da instituição portuguesa, situando-se entre os 30,5% nos cursos de Design della Moda e Design degli Interni e os 31,9% no curso de Design della Comunicazione. Nos cursos de Design de Moda, o peso percentual que aquela área científica representa na totalidade do curso é de 33,9%, superior em 3,4% relativamente ao mesmo curso do Politécnico de Milão. Já no curso de Design de Interiores e Equipamento a percentagem que aquela área científica representa no curso é de 26,1% contra 30,5% no curso correspondente de Milão, portanto inferior, neste caso, em 4,4%.

Quanto ao curso de Artes da Imagem, o peso das áreas científicas de Design é muito baixo quando comparado à dos restantes cursos da Escola Superior de Artes e quando comparado com o curso de Design della Comunicazione do Politecnico de Milão. Se no primeiro curso a percentagem é de 16,1%, já neste último a percentagem de 31,9%. Tal deve-se ao facto de o curso de Artes da Imagem integrar para além do Design de Comunicação a área de Produção Audiovisual e Multimédia. Trata-se portanto de um curso de banda larga, sendo por conseguinte, cada uma das áreas da especialidade mais reduzida.

Se nos cursos de design do Politecnico de Milão, a área científica de Ciências e Tecnologias tem sensivelmente o mesmo peso percentual, (16,7% e 18,1%), nos cursos correspondentes da Escola Superior de Artes Aplicadas, a percentagem daquela área científica na totalidade do curso varia entre os 7,2% no curso de Artes da Imagem e os 28,3% no curso de Design de Interiores e Equipamento. No curso de Design de Moda e Têxtil a percentagem é de 22,8%. Integram a área científica de Ciências e Tecnologias (CITEC), as unidades curriculares de Física, Matemática e Tecnologias dos Materiais, sendo o peso desta área científica, na especialidade de Produção Audiovisual e Multimédia do curso de Artes da Imagem, muito reduzido quando comparada com a dos outros cursos.

Nos cursos do Politécnico de Milão a área científica de TICAUD, onde se incluem as unidades curriculares de Tecnologias da Informação e Comunicação e Audiovisuais representa em todos os cursos a mesma percentagem (11,1%), muito semelhante ao peso que a mesma área científica representa nos cursos de Design de Moda e Têxtil (11,7%) e de Design de Interiores e Equipamento (13,9%).

Nos cursos de Artes da Imagem, o peso daquela área é de 31,7%, muito superior relativamente aos restantes cursos, o que se explica pelo peso que as Tecnologias da Informação e Comunicação e Audiovisuais, enquanto domínios da especialidade, representa na totalidade do curso.

Como antes se referiu, o curso de Artes da Imagem integra duas áreas de especialização designadamente Design de Comunicação e Produção Audiovisual. Se se retirarem as unidades curriculares de Tecnologias da Informação e Comunicação e Audiovisual comuns aos restantes cursos, a percentagem das restantes unidades específicas do curso, da área científica de TICAUD é de aproximadamente 20%. Se se acrescentar o valor desta área científica à área científica de Design (16,1%), o total destas duas áreas científicas (Design + TICAUD), áreas da especialidade do curso de Artes da Imagem, é superior ao total da área científica correspondente dos cursos de Design de Moda e Têxtil (Design – 33,3%) e Design de Interiores e Equipamento (26,1%).

Estas duas áreas científicas do curso de Artes da Imagem são ainda reforçadas através da opção de unidades curriculares, podendo o limite máximo em cada uma das áreas científicas atingir os 16,1% (29 ECTS).

Em síntese, poder-se-á referir que nos cursos de Design de Milão o peso que a área científica de Humanidades e Estudos Artísticos (HEA) representa na totalidade de cada curso é em média, superior a 10,2% relativamente aos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco.

Em contrapartida a área científica de Ciências e Tecnologias (CITEC) dos cursos de Design de Moda e Têxtil e Design de Interiores e Equipamento é superior, em média, 7,4% relativamente à mesma área disciplinar dos cursos correspondentes.

Se nos cursos do Politécnico de Milão, as mesmas áreas disciplinares têm um peso idêntico em cada um dos cursos já nos cursos da Escola de Artes Aplicadas, verificam-se algumas diferenças.

Áreas Científicas	Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco						Facultá de Design / Politecnico di Milano					
	Artes da Imagem		Design de Moda e Têxtil		Design de Interiores e Equipamento		Design della Comunicazione		Design della Moda		Design degli Interni	
	ECTS	%	ECTS	%	ECTS	%	ECTS	%	ECTS	%	ECTS	%
H.E.A	29	16,1	30	16,5	29	16,1	47,5	26,4	47,5	26,4	47,5	26,4
REXP	16	8,9	24	13,3	25	13,9	20	11,1	20	11,1	20	11,1
Design	29	16,1	61	33,9	47	26,1	57,5	31,9	55	30,5	55	30,5
CITEC	13	7,2	41	22,8	51	28,3	30	16,7	32,5	18,1	32,5	18,1
TICAUD	57	31,7	21	11,7	25	13,9	20	11,1	20	11,1	20	11,1
Design ou TICAUD	29	16,1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
REXP ou TICAUD	4	2,2	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
CITEC ou HEA	--	--	--	--	--	--	5	2,8	5	2,8	5	2,8
Seminário	3	1,7	3	1,7	3	1,7	--	--	--	--	--	--
Total	180	100	180	100	180	100	180	100	180	100	180	100

Depois de distribuídas as unidades curriculares dos cursos de Pintura e de Escultura da Academia de Brera pelas áreas científicas adoptadas nos cursos correspondentes da Faculdade de Belas Artes de Lisboa (ANEXO 3 e Quadro n.º 14), podem verificar-se diferenças muito significativas entre as duas instituições.

Refira-se que os cursos de Pintura não têm o mesmo número de anos, nem o mesmo número de créditos, contudo isso não impede que se tirem algumas conclusões sobre a redistribuição de créditos, em cada um dos cursos, tomando como referência as áreas científicas ou disciplinares.

Enquanto a área científica de Estudos de Pintura (EP) em que se incluem as unidades curriculares de Artes Plásticas, Pintura, Modelos, Composição, Estudos de Pintura e Ciberarte, representa 43,7% (105 ECTS) da totalidade do curso de Pintura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, no curso de Pintura da Academia de Brera, o valor percentual daquela área científica é de apenas 23,3% (40 CFU). Pelo contrário, a área científica de Estudos Tecnológicos do curso da Academia de Brera tem um peso significativamente mais elevado (26,7%) relativamente à mesma área científica do curso português (16,3%). A exemplo da área de Estudos Nucleares de Pintura, também a área científica de Desenho de Pintura (DES-P) representa no curso da instituição portuguesa um peso mais elevado (18,7%) relativamente à mesma área do curso da instituição italiana (6,7%).

Quanto à área científica de Ciências da Arte (CA), o peso percentual que esta representa no curso da Academia de Brera é mais do dobro (38,9%) do valor que a mesma área representa no curso de Pintura da instituição portuguesa (16,3%).

Relativamente à área “Outras”, onde se incluem a Informática e a Língua Estrangeira o valor percentual é muito semelhante nos dois cursos de Pintura.

No que se refere aos cursos de Escultura, as diferenças por área científica mantêm-se muito semelhantes às dos cursos de Pintura. Assim na área científica de Estudos Nucleares de Escultura (ENE) o valor percentual que esta área representa no curso da Faculdade de Belas Artes de Lisboa (41,6) é significamente mais elevado relativamente ao peso que a mesma área representa no curso da Academia de Brera (23,3%). Também na área científica de Estudos Tecnológicos de Escultura (ETE) o peso que esta representa no curso de Escultura da instituição italiana é superior em 10 pontos percentuais relativamente ao peso que a mesma área representa no curso da Faculdade

de Belas Artes de Lisboa. Refira-se que esta diferença se mantém nas áreas científicas correspondentes dos cursos de Pintura.

Na área científica de Desenho de Escultura (DES-E) o valor percentual que esta representa no curso da instituição portuguesa continua a ser mais elevado (13,3%) relativamente à mesma área no curso de Escultura da Academia de Brera (6,7%).

Embora não tão elevada como no curso de Pintura, a área científica ou disciplinar de Ciências da Arte (CA) continua a representar no curso da instituição italiana um peso muito significativo (28,9%) relativamente à mesma área do curso da Faculdade de Belas Artes de Lisboa (16,7%).

Quanto à área “Outras” onde se incluem as unidades curriculares de fundamentos de informática ou Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Língua Estrangeira, o peso que aquela representa no curso da Academia de Brera é superior (4,4%) em relação ao peso que a mesma área representa no curso da Faculdade de Belas Artes de Lisboa (1,7%).

Sublinhe-se que enquanto as unidades curriculares de “Fondamenti di Informatica” e língua “Inglese” dos cursos de Pintura e Escultura da Academia de Belas Artes de Brera são obrigatórias, nos cursos correspondentes da instituição congénere portuguesa, as unidades de Tecnologias da Informação e Comunicação e Língua Estrangeira são opcionais, pelo que também nesta situação se verificam diferenças que não devem ser consideradas desproporcionais.

Em resumo poder-se-á dizer que os cursos de Pintura e de Escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa têm um pendor eminentemente prático onde são preponderantes as unidades curriculares relacionadas com as áreas da “Produção Artística” em que as áreas científicas de Estudos Nucleares de Pintura ou de Escultura e Estudos Tecnológicos de Pintura ou de Escultura e Desenho de Pintura ou de Escultura têm um peso preponderante, representando no curso de Pintura 78,7% e no curso de Escultura 81,6%.

As unidades curriculares relacionadas com os domínios crítico e cultural dos cursos de Pintura e Escultura, representam apenas 16,3% e 16,7% respectivamente.

Já os cursos correspondentes da Academia de Belas Artes de Brera têm um pendor menos prático, representando as áreas científicas relacionadas com a produção artística 56,7% no curso de Pintura e 66,7% no curso de Escultura.

Já a área científica de Ciências da Arte, em que se incluem as unidades curriculares de Estética e História da Arte, Teoria da Percepção e Psicologia da Forma, tem um peso mais elevado relativamente aos cursos da instituição portuguesa, fixando-se no curso de Pintura em 38,9% e no curso de Escultura em 28,9%.

Relativamente às unidades curriculares que pressupõem a aquisição e desenvolvimento de competências transversais, designadamente “Língua Estrangeira” e “Tecnologias da Informação e Comunicação” ou “Informática”, estas representam nos cursos das duas instituições valores muito idênticos, à exceção do curso de Escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, cujo peso é de apenas 1,7%.

**Quadro N.º 14 – Análise comparativa da Distribuição das Unidades de Crédito para Áreas Científicas dos Cursos de Pintura e de Escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa e da Academia de Belas Artes de Brera**

Áreas Científicas	Faculdade de Belas Artes de Lisboa				Academia de Belas Artes de Brera			
	Pintura		Escultura		Pittura		Scultura	
	ECTS	%	ECTS	%	ECTS	%	ECTS	%
Estudos de Pintura (EP)	105	43,7	--	--	42	23,3	--	--
Estudos Tecnológicos de Pintura (ET)	39	16,3	--	--	48	26,7	--	--
Desenho de Pintura (DES-P)	45	18,7	--	--	12	6,7	--	--
Estudos Nucleares de Escultura (ENE)	--	--	75	41,6	--	--	42	23,3
Estudos Tecnológicos de Escultura (ETE)	--	--	48	26,7	--	--	66	36,7
Desenho de Escultura (DES-E)	--	--	24	13,3	--	--	12	6,7
Ciências da Arte (CA)	39	16,3	30	16,7	70	38,9	52	28,9
Outras	12	5	3	1,7	8	4,4	8	4,4
<b>Total</b>	<b>240</b>	<b>100</b>	<b>180</b>	<b>100</b>	<b>180</b>	<b>100</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

### **2.1.9 – Conclusões Prévias**

Conforme se verifica da análise da legislação e dos regulamentos didácticos, a definição do número de horas de contacto relativamente às horas de trabalho autónomo do estudante é diferente entre as instituições que foram objecto de análise.

Em Portugal verificam-se diferenças quanto ao número total de horas por crédito, quanto à relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo, tendo em conta a natureza das unidades curriculares (teórica, teórico-prática, prática, etc.), a área científica, etc. dado que os pressupostos e critérios, em que assenta esta definição, são diferentes, em Portugal, de instituição para instituição, baseando-se fundamentalmente na opinião dos professores e dos alunos.

Em Itália, pelo contrário, o número total de horas por crédito é igual em todas as instituições de ensino superior, embora, de acordo com a lei (Decreto n.º 270/2004 de 22 de Outubro, artigo 5º, n.º 1) possam as instituições introduzir variações sobre o aumento ou redução das horas por crédito até ao limite de 20%. Também o número de horas de contacto por tipo de disciplina, na configuração do crédito, obedece aos mesmos critérios.

Assim, na Faculdade de Design do Politécnico de Milão, na definição do número de horas de contacto devem ser observados os seguintes intervalos de correspondência entre as horas de contacto e o crédito: 7 a 9 horas de lição – 1 crédito; 14 a 16 horas de exercícios de aplicação – 1 crédito e 20 a 30 horas de laboratório ou projecto – 1 crédito.

Também na Academia de Belas Artes de Brera são observadas, quanto às horas de contacto, os mesmos valores percentuais na configuração do crédito, ou seja: lição teórica – 30%; actividade teorico e laboratorial – 50% e actividade de laboratório – 100%.

Nos cursos de design da Escola Superior de Artes Aplicadas, o número de horas de contacto é superior a 50%, enquanto na Faculdade de Design do Politécnico de Milão as horas de contacto são inferiores a 50%.

Nos cursos de Pintura e Escultura da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa a diferença é ainda mais acentuada sendo as horas de contacto superiores a



70%, enquanto na Academia de Belas Artes de Brera, o valor percentual das horas de contacto é igual ou inferior a 50%.

Da análise constata-se que os cursos das instituições portuguesas tem um pendor prático mais acentuado relativamente aos cursos das instituições italianas.

Enquanto nos cursos de design da Escola Superior de Artes Aplicadas, o peso das unidades curriculares teórico-práticas se situa entre os 62,8% e os 78,9%, já no Politécnico de Milão, o peso das unidades curriculares de natureza semelhante se situa no extremo oposto, ou seja, entre os 22,9% e os 25,1%.

Também no curso de Pintura e Escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa o peso das unidades teórico-práticas se fixa em 71,2% e 69,9% respectivamente, enquanto na Academia de Brera o peso das unidades correspondentes é de 50,6% no curso de Pintura e de 60,5% no curso de Escultura.

Quando se compara a distribuição dos créditos por áreas científicas, verifica-se que nos cursos de design as áreas da especialidade (Design) representam os valores percentuais mais elevados, sendo muito semelhantes nas duas instituições. Se nos cursos do Politécnico de Milão os valores são muito próximos (entre os 30% e 32%), nos cursos da Escola Superior de Artes, embora os valores sejam na ordem dos 30%, a diferença entre os cursos é um pouco mais acentuada, situando-se o valor do curso de Design de Interiores e Equipamento em 26,1% e o do curso de Artes da Imagem em 16,1%. Sublinhe-se que a essa área deve acrescentar-se o valor da outra área científica da especialidade, ou seja, a área de Tecnologias da Informação e Comunicação e Audiovisuais (TICAUD) onde se inclui a Produção Audiovisual (+/- 18,7%).

Relativamente a área científica de Ciências e Tecnologias, verificam-se diferenças significativas entre os cursos da Escola Superior de Artes e da Faculdade de Design de Milão.

Se nesta instituição o peso da área científica se situa entre os 16,7% e os 18,1%, já nos cursos correspondentes da Escola de Artes Aplicadas varia entre os 7,2% no curso de Artes da Imagem e os 28,3% no curso de Design de Interiores e Equipamento. Sublinhe-se que as unidades de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, que no curso de Artes da Imagem têm um peso significativo serão contabilizadas na área científica de TICAUD e não na área científica de Ciências e Tecnologias.

Se os valores percentuais médios da área científica de Representação e Expressão (REXP) dos cursos de ambas as instituições são muito próximas (entre 11% e 12%), já na área científica de Humanidades e Estudos Artísticos (HEA), a diferença é muito significativa, atingindo estas 10,3%, para mais nos cursos do Politécnico de Milão.

Quanto à distribuição das horas de contacto relativamente às horas de trabalho autónomo por área científica verifica-se que em relação aos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas não existem diferenças significativas, situando-se a maioria das áreas científicas acima dos 50%. Contudo é na área científica do Design onde o peso das horas de contacto é mais elevado, situando-se o valor médio dos três cursos em 54%.

Exceptua-se, contudo a unidade de Seminário cujo valor das horas de contacto é em todos os cursos de 81,5%, mas onde o número de ECTS é de apenas 3, portanto um valor residual.

No caso do curso da Faculdade de Design do Politécnico de Milão, apenas na área científica de Design o valor percentual das horas de contacto se situa acima dos 50%, seguindo-se depois a área científica de Instrumentos para o Design em que o valor se situa entre os 43,3% e os 45,2%. Nas restantes áreas científicas o peso das horas de contacto é da ordem dos 40%, portanto muito abaixo das áreas científicas dos cursos da ESART em que o peso das horas de contacto é o mais baixo (Ciências e Tecnologias do curso de Artes da Imagem – 46,2%).

No que se refere aos cursos de Pintura e Escultura, o peso das horas de contacto das áreas científicas da instituição portuguesa apresenta valores muito elevados relativamente aos cursos da instituição italiana.

Se nas áreas científicas de Estudos Nucleares de Pintura e Estudos Tecnológicos de Pintura os valores se fixam em 72,5% e 82,2% respectivamente, também as áreas científicas correspondentes do curso de Escultura apresentam valores da mesma ordem de grandeza (77,9% e 71,4%). Quer no curso de Pintura quer de Escultura, todas as áreas científicas apresentam valores acima dos 62,5%.

Nos cursos de Pintura e Escultura da Academia de Belas Artes de Brera, apenas nas áreas científicas de “Pittura” e de “Scultura”, o valor de horas de contacto é de 66,3%, sendo o peso das horas de contacto das restantes áreas científicas de apenas 30%.

Face ao exposto, somos de opinião de que estamos muito longe de atingir os objectivos da pretendida harmonização do sistema de ensino superior na união europeia

e também no que respeita às condições de acesso ao ensino superior, as diferenças são muito significativas.

Se na generalidade dos países o acesso está condicionado à obtenção do curso secundário e à realização de provas no estabelecimento a que se candidata (Entrevista, portfólio e prova na área da especialidade a que se candidata), em Portugal é possível aceder ao ensino superior sem formação, no ensino secundário, na área das artes visuais e sem qualquer prova específica do domínio das artes visuais.

Também quanto à distribuição das horas de contacto relativamente às horas de trabalho autónomo na configuração dos créditos é importante, a exemplo de que se verifica nas instituições de ensino italianas analisadas, adoptar critérios iguais para todas as instituições de ensino superior portuguesas, em função da natureza das unidades curriculares, sob pena do crédito não traduzir a mesma quantidade de trabalho do estudante e se continuarem a verificar discrepâncias significativas:

Também a duração das formações e a articulação entre os ciclos devem merecer uma reflexão aturada, já que somos de opinião que a duração do primeiro ciclo de 3 anos, em Portugal, nos parece insuficiente, tendo em conta os pressupostos de Bolonha no que se refere à “formação inicial em banda larga”, à necessidade de se conferir uma “formação científica sólida” e à relevância do 1º ciclo para o mercado de trabalho”.

Sublinhe-se ainda que não sendo, em Portugal, os mestrados financiados, à excepção dos mestrados integrados, os estudantes portugueses podem ficar em desvantagem, relativamente aos colegas da união europeia, se não tiverem condições para suportar os custos da formação de 2º ciclo, uma formação que se pretende que seja mais especializada.

## **2.2 – Que tipo de competências devem ser adquiridas e desenvolvidas no 1º ciclo de formação?**

Face à emergência de um novo paradigma da educação, a que já nos referimos na revisão bibliográfica, em consequência das mudanças ocorridas ao longo do Século XX, traduzidos estas no questionamento dos paradigmas científicos e na consequente

relativização da verdade das ciências, no desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, torna-se cada vez mais difícil identificar quais os conhecimentos e competências consideradas mais relevantes que devem ser adquiridas e desenvolvidas em cada um dos ciclos de formação.

Na cimeira de Praga, que teve lugar a 29 de Maio de 2001, foi acentuada a diversidade de formações, enfatizando-se a pertinência de “programas de estudo que combinem qualidade académica com relevância para uma empregabilidade duradoura”.

Já antes, em Fevereiro do mesmo ano, no Seminário de Helsínquia, foi acentuada a necessidade da coexistência de formações de pendor profissionalizante e de formações de carácter científico no 1º ciclo, ambas com relevância para o mercado de trabalho.

Também Pedro Lourtie sublinha a necessidade de “uma educação científica sólida e alargada, a capacidade para aplicar o conhecimento e para aprender competências transversais” (2001:1/8).

Carlos Cabral-Cardoso e outros (2006), ao confrontarem-se com situações em que os diplomados bem sucedidos no seu percurso académico ocupam na vida profissional cargos modestos, enquanto outros com classificações académicas “menos brilhantes” são, por vezes, melhor sucedidos profissionalmente, pretenderam por um lado, compreender em que medida é que as competências transversais são importantes para o desempenho eficiente e eficaz dos diplomados na sua actividade profissional e por outro, em que medida é que as instituições de ensino superior e também os empregadores promovem a aquisição e desenvolvimento dessas competências.

Assim, com base no estudo realizado nos anos de 2004 e 2005, junto dos diplomados e dos empregadores, os autores elencam um conjunto de competências, de natureza essencialmente instrumental, consideradas por aqueles como da maior importância para a empregabilidade dos diplomados do ensino superior. Das competências elencadas, *o planeamento e a organização, a resolução de problemas, as tecnologias da informação e comunicação, o relacionamento interpessoal, a motivação, a comunicação oral, a autoconfiança e a disponibilidade para a aprendizagem contínua* (pp.7 e 8), são reconhecidas pelos inquiridos como as mais significativas para o desempenho profissional.

Refira-se ainda que todas estas competências foram identificadas pelos autores no âmbito da revisão bibliográfica efectuada a partir de “uma lista de competências transversais referenciadas pelos diversos autores/instituições” (Cardoso e Outros, 2006:40).

De acordo com o Projecto Tuning (s/d:16) são identificados dois conjuntos de competências: competências relacionadas com uma determinada área científica, consideradas fundamentais, porque relacionadas com “o conocimiento concreto de una área temática” e porque são elas que conferem consistência e identidade a um determinado curso ou programa de formação. Estas são designadas por **competências específicas**.

Para além destas, o Projecto Tuning identifica ainda “atributos compartidos que pudieran generar-se en cualquier titulación”. Estão neste caso a *capacidade de aprender*, a *capacidade de análise e síntese*, etc.

Conforme se refere no Projecto Tuning, numa sociedade em transformação, as descobertas estão em permanente reformulação pelo que as “**competências genéricas**” são da maior relevância, sendo estas classificadas em três grupos ou categorias: Instrumentais, pessoais e sistémicas.

As primeiras têm uma função instrumental e nelas se incluem as *habilidades cognitivas*, as *capacidades metodológicas*, as *destrezas tecnológicas* relacionadas com o uso de *instrumentos e máquinas*, as *destrezas linguísticas*, etc.

Já nas segundas, designadas por competências pessoais, incluem-se as *capacidades individuais*, as *habilidades críticas*, a *capacidade de trabalho em equipa*, o *espírito de cooperação*, o *compromisso ético*, etc. Na perspectiva do Projecto Tuning, “Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interaccion social y cooperación.”.

O terceiro grupo de competências genéricas ou transversais é designado de competências sistémicas ou integradoras. Estas pressupõem a combinação da compreensão, da sensibilidade e dos conhecimentos “que permiten al individuo ver como las partes se relacionan y se agrupan”.

As competências sistémicas pressupõem assim a aquisição prévia das competências instrumentais e pessoais.

Tomando como referência as indicações da BEDA (Bureau of European Designers Associations) e da ICSID (International Council of Societies of Industrial Design) sobre a formação que devem acreditar os designers para serem aceites nas respectivas associações, o estudo do Grupo de Missão das áreas de Artes Plásticas e Design do MCIES para a Implementação do Processo de Bolonha e o estudo da ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) foi possível identificar, para além das competências específicas, um conjunto de competências transversais ou genéricas assim sintetizadas:

- **Capacidades instrumentais** – capacidade de análise e síntese, capacidade de organização e planificação, capacidade de comunicação oral e escrita, capacidade de visualizar e comunicar visualmente a informação, conhecimento de uma língua estrangeira, capacidade de gestão da informação, capacidade da resolução de problemas, familiarização com programas de informática de utilização geral.
- **Capacidades pessoais** – capacidade de trabalho em equipa, capacidade de trabalho em equipa com carácter interdisciplinar, capacidade de trabalho em contexto internacional, habilidade para interpretar factores conducentes a mudanças sócio-económicas, capacidade de adaptação às mudanças rápidas, capacidade nas relações pessoais. Sensibilidade para reconhecer a diversidade e multiculturalidade, capacidade de reflexão crítica, sensibilidade estética, compromisso ético, etc.
- **Capacidades sistémicas** – capacidade de aprendizagem autónoma, capacidade de adaptação a novas situações, criatividade, capacidade de liderança, capacidade de iniciativa e espírito empreendedor, motivação para a qualidade, sensibilidade para a problemática do ambiente, etc.

Também para Hargreaves (2000:10), o processo de ensino-aprendizagem deve ser reorganizado “à volta das novas competências de criatividade, invenção, comunicação, resolução de problemas, trabalho em equipa e aplicação de conhecimento”.

Sendo certo que muitas das competências, quer transversais, quer específicas, têm muito que ver com o Saber-Ser e o Saber-Estar e cuja aquisição e desenvolvimento dependem fundamentalmente dos contextos, metodologias e estratégias adoptados pelos docentes, outras porém dependem sobretudo dos planos de estudo e dos conteúdos das unidades curriculares que tenham como objectivo a aquisição e desenvolvimento de competências consideradas hoje indispensáveis para o mercado de trabalho cada vez mais exigente e em permanente mudança.

Assim, passar-se-á à análise dos planos de estudo de cada um dos cursos e dos respectivos programas no sentido de procurar compreender em que medida é que os cursos asseguram o desenvolvimento das competências transversais e específicas e qual o peso que elas representam relativamente umas às outras.

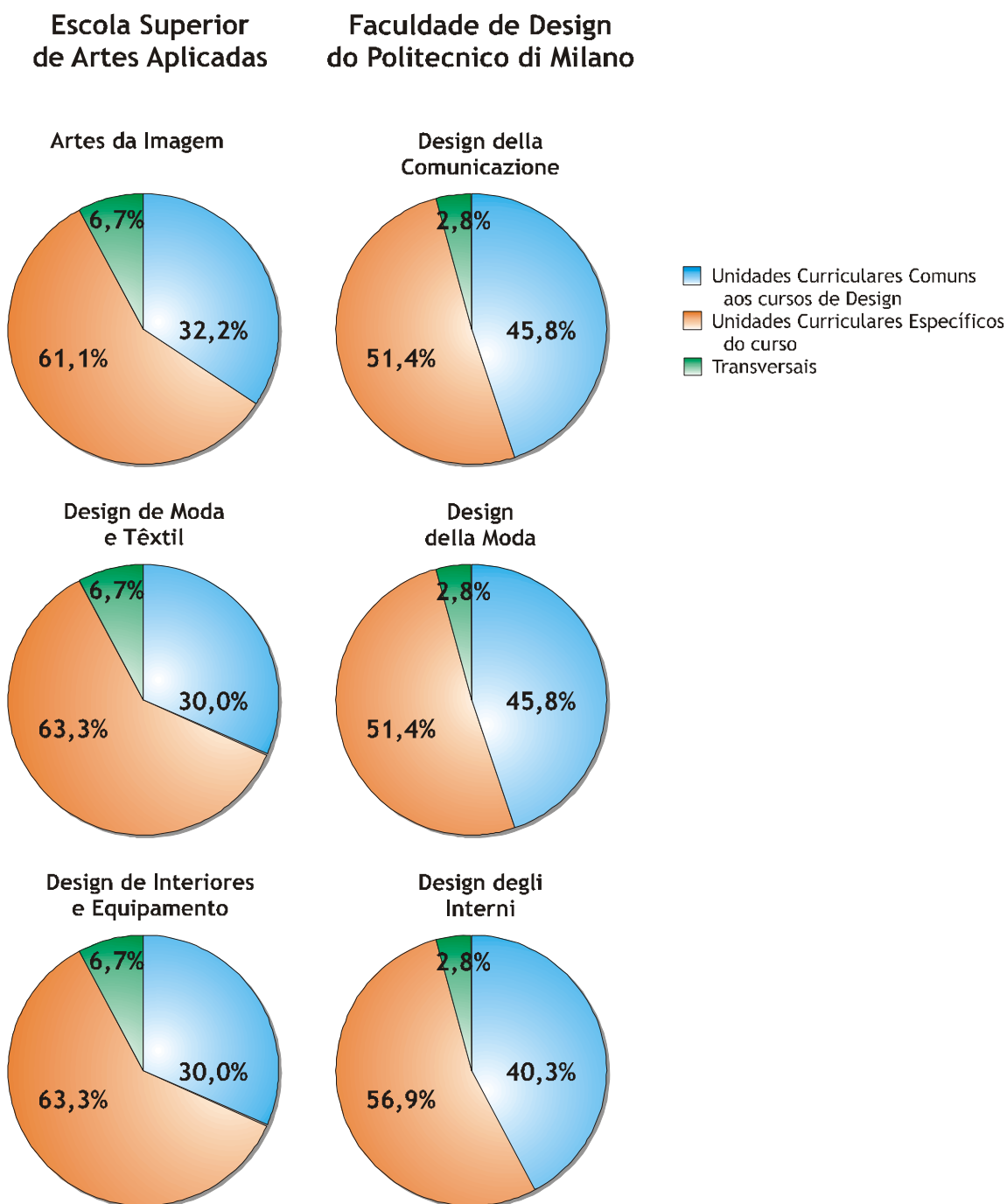
### **2.2.1 – Caracterização das Competências quanto à sua Tipologia e sua Distribuição na Configuração Curricular dos Cursos de Design**

A partir da distribuição das unidades curriculares pelo tipo de competências que é suposto promoverem a sua aquisição e desenvolvimento (ANEXO 5 e Gráfico 1), pode verificar-se a existência de um conjunto de unidades comuns a todos os cursos, objecto de análise, da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco, mas que poderiam ser comuns a outros cursos e a outros perfis de formação, e que visam a aquisição de competências transversais ou genéricas.

Estão neste caso as unidades curriculares de *Novos Sistemas da Comunicação, Análise da Comunicação e Produção de Texto e Património e Cultura Regional ou Criatividade e Inovação*, cujo valor percentual é de 6,7% do total de créditos de cada curso.

Já nos cursos de Design do Politécnico de Milão, o peso percentual das unidades curriculares que promovem a aquisição de competências transversais não vai além dos 2,8%. Estão neste caso, as unidades de *Informática e Inglês* com 2,5 créditos cada.

**Gráfico N.º 1 – Distribuição das unidades curriculares por tipo (Transversais, específicas do design e específicas do curso)**



Tendo em conta os objectivos enunciados em cada um dos programas das unidades curriculares referidas, podem classificar-se como genéricas ou transversais as competências identificadas.



Na sequência da revisão bibliográfica realizada por Carlos Cabral Cardoso, Carlos V. Estevão e Paulo Silva (2000), a propósito da investigação sobre as competências transversais são vários os autores e instituições<sup>18</sup> que classificam como competências transversais a “familiarização com programas de informática de utilização geral”, o que é proposto nas unidades de *Novos Sistemas de Comunicação* da ESART e de *Informática* do Politécnico de Milão, as “capacidades de análise e expressão verbal, pesquisa, selecção e tratamento da informação” enunciadas no programa da unidade curricular da *Análise da Comunicação e Produção de Texto*, as “capacidades de utilização de valores culturais e humanísticos, designadamente o reconhecimento da diversidade, da multiculturalidade, da preservação do ambiente e defesa do património” ou o “desenvolvimento das capacidades de utilização de estratégias de desenvolvimento da criatividade e da inovação” previstas nos objectivos curriculares de *Património e Cultura Regional* e *Criatividade e Inovação*, da Escola Superior de Artes Aplicadas, o “domínio da língua estrangeira”, competência a adquirir e a desenvolver na unidade curricular de *Inglês*, do Politécnico de Milão.

Para além das competências transversais identificadas nos cursos de design analisados, é identificado um vasto conjunto de competências específicas, cujo valor percentual representa, nos cursos da ESART, 93,3% e nos cursos do Politécnico de Milão, 97,2%. O conjunto de *competências específicas* é repartido pelos seguintes sub-conjuntos: *Competências Comuns ao Design* e *Competências Específicas do Curso ou da Especialidade*.

No que se refere ao primeiro sub-conjunto é identificado, a partir da análise dos objectivos e conteúdos das unidades curriculares, um leque de competências específicas comuns aos cursos de Design cujos valores percentuais se fixam, na Escola Superior de

---

<sup>18</sup> Os autores, no âmbito da revisão bibliográfica realizada sobre o tema “Competências Transversais”, elaboram mapa detalhado sobre competências transversais identificadas referindo a terminologia adoptada por cada autor ou instituição. De entre estes referem-se os seguintes: Hoghart & Wilson (2001), *Skills Matter: A Synthesis of Research on the Extent, Carves, and Implications of Skills Deficiencies* Conventry”: Institute of Employment Research (University of Warwick). Nabi, G & Bagley, D. (1998) *Graduates’s Perceptions of Transferable Personal Skills and Future Career Preparation in the UK*, “*Carrer Development International*, 3 (1), 31-40. Stewart, J. & Knowles V. (2000), *Graduate Recruitment and Selection Pratices in Small Businesses. Career Development International*, 5 (1), 21-38); Tuning Projet (de acordo com Carlos Cabral-Cardoso, Carlos V. Estevão e Paulo Silva “Tuning é um projecto de âmbito europeu, que visou, de acordo com o relatório da primeira fase “harmonizar” as estruturas educacionais na Europa, ..., visando uma troca de informação e uma colaboração no desenvolvimento da qualidade, eficácia e transparência. Neste projecto foram analisadas as competências genéricas e específicas associadas a diferentes áreas de estudo”. (p. 50)

Artes Aplicadas em 30% nos cursos de Design de Moda e Têxtil e de Design de Interiores e Equipamento e em 32,2% no curso de Artes da Imagem.

No que se refere ao segundo sub-conjunto, o das competências específicas do curso ou da especialidade, os valores são em relação aos primeiros cursos de 63,3% e em relação ao segundo de 61,1%.

Já quanto aos cursos da Faculdade de Design do Politécnico de Milão, o sub-conjunto das competências comuns ao Design representa no curso de Design della Comunicazione e Design della Moda 45,8% e no de Design degli Interni 40,3%. Relativamente ao sub-conjunto das competências do curso ou da especialidade os valores são de 51,4% relativamente aos primeiros dois cursos e de 56,9% no curso de Design degli Interni.

Se em relação aos cursos da Faculdade de Design de Milão, os pesos percentuais que as unidades curriculares comuns e as unidades curriculares específicas de cada curso representam na configuração curricular são mais próximos uns dos outros, no que respeita aos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas as diferenças entre os valores percentuais das unidades curriculares comuns e das unidades curriculares específicas do curso são mais acentuadas.

Os cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas visam, como se refere nas propostas de adequação ao Processo de Bolonha “a aquisição e desenvolvimento de um largo espectro de competências nos domínios...” respectivos de cada curso, “portanto com um perfil de banda larga”. Refira-se que cada um dos cursos em análise compreende dois domínios de saber. Assim, o curso de Artes da Imagem compreende as áreas de Design de Comunicação e de Produção Audiovisual e Multimédia; o curso de Design de Moda e Têxtil integra os dois domínios referidos e o curso de Design de Interiores e Equipamentos compreende as duas áreas explicitadas. Daí a explicação para a diferença entre o número de créditos referente às unidades curriculares específicas do curso e o número de créditos das unidades curriculares específicas, ou comuns, do Design.

Já nos cursos correspondentes da Faculdade de Design do Politécnico de Milão, embora não apresentem uma estrutura em banda larga, integram contudo um conjunto de unidades curriculares comum bastante significativo, cujo valor percentual médio se situa em 44%, portanto 13,3% acima do valor percentual médio dos cursos da Escola Superior de Artes (30,7%).

Tanto na Escola Superior de Artes Aplicadas como na Faculdade de Design de Milão, os cursos analisados apresentam uma estrutura curricular flexível permitindo aos alunos a possibilidade de, a qualquer momento, reorientarem os seus percursos académicos sem terem de pôr em causa a formação entretanto realizada, em particular aquela que é comum aos cursos de Design.

Se por um lado a volatilidade dos saberes, tendo em conta, como referem José Veiga Simão e outros (2002:65), “a evolução do conhecimento associada a conquistas permanentes da ciência e da tecnologia”, com consequências directas e imediatas ao nível da alteração dos perfis profissionais, não aconselha a oferta de formações, no 1º Ciclo, de banda estreita ou muito especializados não é menos verdade que a oferta de formações de banda excessivamente larga, pode pôr em causa a sua relevância para o mercado de trabalho.

A adopção de designações muito genéricas acarretaria ainda dificuldades em termos de legibilidade.

A este propósito, Isabel Sabino (2004), enquanto coordenadora do Grupo de Missão da área das Artes Plásticas e Design para a implementação do Processo de Bolonha propõe em termos da “racionalização da multiplicidade de designações”, a adopção de duas designações genéricas, abrangendo estas várias actividades e sub-especialidades do design. Assim, na especialidade de *Design da Comunicação* cabem todas as actividades que correspondem ao desenvolvimento no âmbito geral do conceito de imagem”, designadamente o Design Gráfico, o Design de Multimédia, o Design de Produção Visual, etc. e na especialidade de *Design de Equipamento e Espaço* “as actividades mais relacionadas com os desenvolvimentos de carácter tridimensional” de que são exemplos, o Design de Interiores, o Design de Produto, o Design Industrial, o Design Paisagista ou Urbano, o Design de Moda, etc.. Em nosso entender tanto a configuração curricular dos cursos analisados da Faculdade de Design do Politécnico de Milão como a dos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas respondem às preocupações enunciadas pela Declaração de Bolonha, designadamente quanto à formação em banda larga e quanto à relevância do 1º ciclo para o mercado de trabalho.

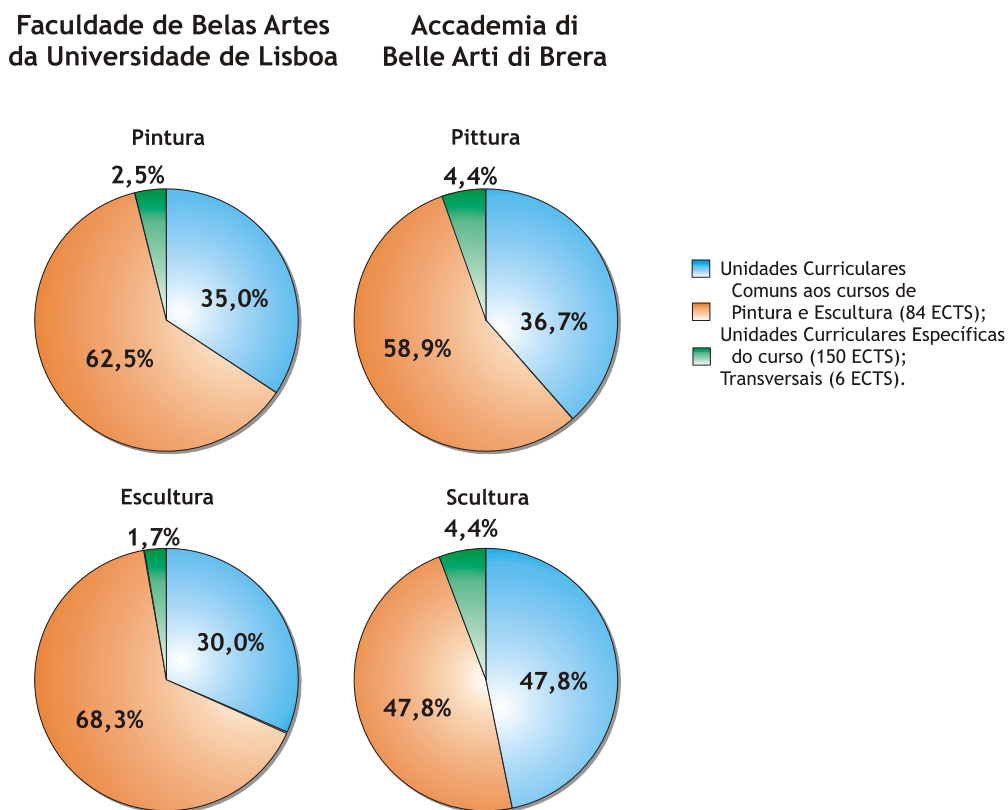
Embora ainda não tenhamos procedido à enunciação das competências que é suposto adquirir e desenvolver em cada um dos cursos analisados, consideramos que é possível, através da caracterização das competências pela tipologia atrás referidas

(gerais, específicas do design e específicas do curso) garantir uma formação científica mais sólida, como muitos autores defendem, compatibilizando-se esta com a exigência de uma formação orientada para a empregabilidade.

Em síntese, julgamos poder inferir que a partir do equilíbrio na distribuição das unidades curriculares que promovam a aquisição de competências específicas, ou comuns, do design relativamente à distribuição das unidades curriculares que promovam a aquisição de competências específicas do curso ou da especialidade, é possível assegurar uma formação em banda larga, relevante para o mercado de trabalho e cientificamente sólida, capaz de responder de forma mais eficaz às alterações na estrutura do mercado de trabalho.

### **2.2.2 – Caracterização das Competências quanto à sua Tipologia e sua Distribuição na Configuração Curricular dos Cursos de Pintura e Escultura**

**Gráfico N.º 2 – Distribuição das unidades curriculares por tipo (Transversais, específicas das artes plásticas e específicas do curso)**



A exemplo dos procedimentos seguidos nos cursos de design, também nos cursos de pintura e de escultura se verifica a existência de um conjunto de unidades curriculares que visa a aquisição de competências transversais, comuns a outros perfis de formação.

No caso do curso de Pintura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa são identificadas as unidades de Língua Castelhana, sorteada, conforme se explicou anteriormente, de entre Inglês, Alemão e Francês e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), cujo valor percentual representa 2,5% (6 créditos) do total do curso.

Também no curso correspondente da Academia de Belas Artes de Brera, são identificadas as unidades curriculares da “Inglese” e “Fondamenti di Informatica” cujo peso é de 4,4%, portanto superior em 1,9% relativamente ao mesmo conjunto de unidades curriculares do curso português.

Se no curso de escultura da Academia de Brera as unidades curriculares que é suposto promoverem a aquisição ou o desenvolvimento de competências transversais

são as mesmas do curso de pintura, já no curso de escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa apenas a unidade de Tecnologias da Informação e Comunicação foi sorteada, representando, neste caso, 1,7%.

Enquanto nos cursos da Academia de Brera as unidades de “Inglese” e “Fondamenti di Informatica” são obrigatórias, nos cursos correspondentes da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, as unidades de língua estrangeira e de TIC são opcionais, podendo estas não ser escolhidas pelos alunos.

Também nos cursos de pintura e de escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa é identificado um conjunto de unidades curriculares específicas, o qual representa no primeiro curso 97,5% e no segundo 98,3%. Estes valores são ligeiramente superiores aos dos cursos correspondentes da Academia de Brera que representam em ambos os cursos 95,6%.

O conjunto das unidades curriculares específicas subdivide-se ainda nos seguintes sub-conjuntos: unidades comuns aos cursos de pintura e escultura e unidades específicas do curso ou da especialidade.

Nos cursos da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, o sub-conjunto das unidades curriculares comuns que pressupõe a aquisição e o desenvolvimento de competências também comuns aos dois perfis profissionais, representa no curso de pintura 35% e no curso de escultura 30%.

No sub-conjunto das unidades específicas do curso, verifica-se um peso não muito mais elevado relativamente ao mesmo curso de Brera, representando no curso português 62,5%, e no curso italiano 58,9%. Já no curso de escultura da Faculdade de Lisboa o mesmo sub-conjunto é excessivamente elevado (68,3%) quando comparado com o curso correspondente da Academia de Brera, cujo valor é de 47,8%.

Nos cursos da Academia de Brera o valor percentual das unidades curriculares comuns é no curso de pintura de 36,7% e no curso de escultura de 47,8%.

Esta diferença de 11,1% explica-se pelo conjunto de unidades curriculares de opção, podendo a escolha recair em unidades comuns aos dois cursos ou em unidades curriculares específicas de cada curso.

Também nos cursos da Faculdade de Lisboa a diferença, não tão acentuada, entre o sub-conjunto das unidades curriculares comuns dos cursos de Pintura e de

Escultura, se deve ao facto de algumas unidades curriculares serem obrigatórias num curso e opcionais no outro. Por exemplo, as unidades de Geometria I e II; História de Arte II; Desenho III, IV, V e VI; História de Arte Contemporânea I e II e Modelos I e II são obrigatórias no curso de pintura e opcionais no curso de escultura.

Já no curso de escultura, as unidades curriculares de Modelos III e Modelos IV são obrigatórias, sendo opcionais no curso de pintura.

Embora as unidades curriculares de Estética I e Estética II sejam obrigatórias em ambos os cursos, a unidade de Estética III é apenas obrigatória no curso de pintura, não constando sequer de entre as unidades opcionais do curso de escultura.

Contudo existe um limite mínimo de unidades curriculares comuns nos cursos de pintura e de escultura de Brera cujo valor percentual dos créditos (36,7%) é relativamente superior ao valor mais elevado das unidades curriculares comuns dos cursos da instituição portuguesa (pintura – 35%). No curso de escultura o valor é ainda um pouco mais baixo, representando 30%.

Se se comparar curso a curso, o valor percentual das unidades curriculares comuns é mais elevado no curso de pintura da Academia de Brera relativamente ao curso correspondente da instituição portuguesa, sendo essa diferença de 1,7%.

Já nos cursos de escultura, a diferença entre as duas instituições é muito mais acentuada, sendo o valor das unidades comuns do curso da Academia de Brera superior em 17,8%, relativamente ao curso da Faculdade de Belas Artes de Lisboa.

Pode dizer-se que no 1º ciclo dos cursos de pintura e de escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa verifica-se um pendor específico ou de especialização mais acentuado relativamente aos mesmos cursos da Academia de Belas Artes de Brera. Esse pendor é ainda mais acentuado no curso de escultura, correspondendo o conjunto das unidades curriculares específicas a 68,3% da totalidade do curso, contra 47,8% do curso de Brera.

No caso específico do curso de pintura a diferença entre os sub-conjuntos das unidades específicas não é tão acentuada como nos cursos de escultura, contudo no curso português o valor situa-se ainda acima dos 60%.

Fazendo-se agora a comparação com os cursos de design atrás referidos, verifica-se que o valor percentual médio dos sub-conjuntos das unidades curriculares

comuns dos cursos de pintura e de escultura portugueses (32,5%) relativamente aos mesmos sub-conjuntos dos cursos de design da instituição portuguesa são muito semelhantes (30,7%), situando-se todos eles entre 30% e 32,2%. Também em relação aos sub-conjuntos das unidades curriculares específicas de cada curso, o valor percentual médio dos cursos de pintura e de escultura (65,4%) não é muito mais acentuado relativamente ao valor médio dos mesmos sub-conjuntos dos cursos de design portugueses (62,6%), situando-se em todos os cursos acima dos 60%. Refira-se, no entanto, que o intervalo relativo ao peso das unidades curriculares específicas do curso se situa nos cursos portugueses, entre os 61,1% e os 68,3%, representando o curso de Artes da Imagem o valor mais baixo e o curso de escultura o valor mais elevado.

Não deve perder-se de vista que cada um dos cursos de design da instituição portuguesa, como já atrás se referiu, integra duas áreas de especialização ao contrário dos cursos de pintura e de escultura, o que significa que cada uma das áreas de especialização dos cursos de design portugueses (Design de Comunicação, Produção Audiovisual e Multimédia, Moda e Têxtil, Interiores e Equipamento) estará muito abaixo dos 60%.

Relativamente aos cursos de pintura, escultura e de design das instituições italianas, o valor percentual dos sub-conjuntos das unidades curriculares específicas de cada curso situa-se abaixo dos 60%, sendo mesmo abaixo dos 50% no curso de escultura. O valor percentual médio dos sub-conjuntos das unidades curriculares específicas dos cursos de pintura e de escultura é de 53,4%, muito pouco acima do valor médio dos cursos de design (53,2%), portanto muito abaixo do valor médio mais baixo verificado nos cursos portugueses (62,6%). Já nos sub-conjuntos das unidades curriculares comuns o valor percentual médio dos cursos de pintura e de escultura é de 42,3% contra 44% nos cursos de design.

Em síntese, poder-se-á dizer que os cursos de pintura e de escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa apresentam uma estrutura curricular menos flexível, de banda mais estreita dado o pendor de especialização mais acentuado, quando comparado com os cursos correspondentes da instituição italiana.

No curso de escultura português o valor das unidades curriculares específicas está próximo dos 70%, representando mais de 2/3 da totalidade do curso.



Sem se pretender determinar ou definir um valor “exacto” ou mesmo uniforme que balize a distribuição das unidades curriculares comuns relativamente às específicas na configuração dos planos de estudo das áreas científicas em estudo, vale a pena ter presente, e como referência, o estudo citado pela ANECA (2004) e realizado pela Conferência de Decanos das Faculdades de Belas Artes de Espanha sobre a necessidade de criação do título de grau em design e sobre as características fundamentais da sua estrutura e seus objectivos.

Ficou demonstrado nesse estudo que a “unidade base del diseño como actividad, profesión y disciplina existe” (pp.509-510) sendo possível, por conseguinte organizar os cursos a partir dela.

Refere-se ainda que os blocos formativos acabam por ser os mesmos, se bem que do ponto de vista dos materiais e das tecnologias eles correspondam a cada área da especialidade, “especialmente aquellas competencias específicas que se refieren al conocimiento y dominio de un sistema tecnológico determinado”.

Sublinha-se ainda que as divergências sobre a valorização das competências específicas e genéricas – refira-se comuns ao design entre um perfil e outro são “subtiles”, o que reforça a existência dessa unidade.

Embora no estudo sejam identificados 6 grupos de saídas profissionais distintas, o objectivo da proposta da Conferência de Decanos não é tanto a de propor itinerários curriculares diferenciados, mas antes “se limita a definir uns estudios de grado en diseño entendidos desde la unidade disciplinar y la perspectiva generalista de los estudios donde unos contenidos obligatorios minimos permitan después a los graduados desarrollarse en el campo que elijan.” Sobre a estrutura geral do título de design, foi unanimamente consensualizado que na rede de oferta dos cursos de design em Espanha, os conteúdos formativos comuns e os instrumentais, ambos obrigatórios, não excederiam os 60% do total do curso, sendo os restantes 40% decididos por cada universidade, acautelando-se nestes a “organización de su especialización propia”, o reforço dos conteúdos instrumentais, as unidades curriculares de livre escolha por parte dos alunos.

As razões destas opções por parte da Conferência de Decanos das Faculdades de Belas Artes, assentam nos seguintes pressupostos:

- “Los estudios de grado deben venir determinados por aquellos objetivos de carácter profesional que permitan a los engresados encontrar trabajo e adaptar-se a características de los empleos en los mercados laborales...”, remetendo-se para os estudos de pós-graduação o aprofundamento das competências específicas e transversais que permitam aos diplomados adaptar-se ao mercado de trabalho configurado pela constante “aceleración y la versatilidad del sistema empresarial actual” (ANECA, 2004:102);
- A conferência de reitores das Faculdades de Belas Artes de Espanha acentua o princípio da relevância de 1º ciclo para o mercado de trabalho, devendo este grau constituir o “marco ideal” para conciliar a formação teórica e prática e conferir aos estudantes as bases no domínio da investigação que lhes permita enfrentar os desafios da inovação que o desenvolvimento da economia pressupõe num contexto nacional e internacional cada vez mais competitivo.

No que se refere aos cursos de pintura e escultura, a Aneca refere a existência de duas tendências nas Faculdades de Belas Artes de Espanha: uma que acentua a especialização no ciclo de graduação e outro que defende uma formação mais generalista.

De um modo geral, conforme se refere no estudo, o estudante é quem decide sobre o grau de especialização que quer seguir, dado os “altos índices de optatividade que tiene ante si”.

Sublinha-se ainda no estudo da ANECA, que a “estrutura generalista e interdisciplinar” é a que em grande parte permite aos diplomados em Belas Artes desempenhar variadas formações no mercado de trabalho.

Citando os estudos realizados pela Faculdade de Belas Artes de Madrid, a ANECA refere que mais de 50% dos alunos desejam obter uma licenciatura em Belas Artes.

Também no relatório do Grupo de Missão do MCIES, coordenado por Isabel Sabino, sobre a Implementação do Processo de Bolonha (p.41/76) se considera que nas áreas artísticas “os perfis nem sempre muito claros das profissões ou actividades artísticas e o carácter singular da noção de empregabilidade” pelo que a adopção de um

currículo mais flexível, por via da livre escolha por parte dos alunos, seria mais relevante.

Tendo em conta a peculiaridade e variedade do ensino artístico em Espanha, a ANECA sugere que qualquer estudo sobre a procura nas Faculdades de Belas Artes deve incluir uma análise qualitativa sobre a mesma no sentido de avaliar o grau de especialização mais adequado ou conveniente na configuração do plano curricular e por conseguinte de se saber em que fase do processo de formação se deve implementar a especialização de forma que seja mais proveitosa para o aluno de modo a melhor responder às solicitações e exigências do mercado de trabalho.

### **2.2.3 – Identificação do mínimo denominador comum dos cursos de Design e Artes Plásticas**

Não perdendo de vista as preocupações enunciadas na Declaração de Bolonha já atrás referidas, quanto à formação em banda larga no ciclo de graduação, à sua relevância para o mercado de trabalho e que seja cientificamente sólida, consideramos ser pertinente procurar determinar se existe alguma unidade de base ou alguma coisa em comum entre os cursos de design e os cursos de pintura e escultura. Trata-se pois de identificar se existe, ou não, um “mínimo denominador comum”, o que em caso afirmativo permitiria uma maior racionalização em termos de gestão do currículo, uma maior flexibilização e um aumento das possibilidades de escolha por parte dos alunos. Deste modo proporcionar-se-iam percursos alternativos, permitindo-se também que cada aluno possa reorientar, a todo o tempo, o seu trajecto formativo dentro das áreas científicas em análise (Design e Artes Plásticas).

Não será de mais sublinhar que perante a permanente evolução científica e tecnológica, o que torna mais difícil identificar quais os conhecimentos considerados relevantes, um dos maiores desafios que se colocam às instituições de ensino superior será o de compatibilizar a exigência de uma formação mais especializada orientada para a empregabilidade com uma formação científica mais sólida e de banda larga, sem se pôr em causa a qualidade da formação.

Assim, procurar-se-á a partir do levantamento das unidades curriculares comuns ao design e/ou às artes plásticas que integram os cursos em análise e consequente sistematização em blocos de saberes cujos objectivos sejam os mesmos e visem a aquisição das mesmas competências, identificar qual ou quais as unidades curriculares comuns a todos os cursos.

Excluem-se neste caso, as unidades curriculares em que é suposto a aquisição e/ou desenvolvimento de competências transversais por nos termos a elas referido no início deste capítulo.

De acordo com o Relatório das Áreas Científicas de Artes Plásticas e Design para a Implementação do Processo de Bolonha, coordenado por Isabel Sabino, é identificado “um conjunto de matérias que constituem a base formativa nas áreas das artes plásticas e design, comum a ambas as áreas, especialidades e sub-especialidades” (2004:16/74), designado de Ciências de Base.

Estão neste caso a “formação teórica, humanística, estética e cultural”, as “capacidades de representação, expressão e construção...”, as “aptidões metodológicas gerais”; a “formação ao nível da teoria das imagens e da cultura visual”; as “competências na representação gráfica”; a “formação teórica geral ao nível da evolução histórica artística do passado à contemporaneidade”: as “bases de teoria estética geral para a compreensão filosófica da criação artística...”, etc.

Sublinhe-se que em termos do ensino das artes visuais, se verificam na união europeia duas tendências que parecem opostas: se nalguns países a tendência é para a especialização, multiplicando-se assim a oferta de cursos no ciclo de graduação, noutros, porém, a tendência é a oposta reduzindo-se ao máximo o número de cursos, oferecendo-se ainda um curso de formação geral ou comum que pressuponha a continuação da formação no segundo ciclo em que são oferecidos cursos especializados e configurados de acordo com os perfis claramente identificados e reconhecidos socialmente.

Se no primeiro caso, a Inglaterra constitui um bom exemplo, em que prolifera a oferta de cursos vincadamente especializados e cuja duração oscila entre os 3 e os 4 anos, já no segundo caso o exemplo paradigmático é o da UIAH (University of Art and Design) de Helsínquia, em que o bacharelato de 3 anos é comum para todos os mestrados.

Não será de mais sublinhar que uma exagerada especialização no ciclo de graduação significa reduzir as possibilidades de emprego à saída das instituições de ensino, tendo em conta as alterações no mercado de trabalho e na estrutura de emprego que se sucedem a um ritmo vertiginoso.

Quadro N.º 15 – Quadro de Identificação das unidades curriculares comuns ao Design e às Artes Plásticas (Pintura e Escultura)

Unidades Curriculares por áreas Disciplinares	Desenho			Pintura					Escultura					História da Artes							Psicologia da Percepção Visual/Teoria da Formação Visual/Estética										
	Desenho	Disegno		Estudos de Composição	Percezione e Colore	Strumenti e Tecniche per la Progettazione Grafica	Iniciación à Pintura	Pintura	Pittura		Volume e Espaço	Escultura	Laboratório de Escultura	Scultura	Tecniche de la Scultura per Marmo e della Pietre Dure/Fonderia/Ceramica		História das Artes	História da Arte Contemporânea	Storia dell'Arte Contemporane	Storia dell'Arte Moderna	Storia dell'Arte Antica	Storia dell'Architecture e della Arte	Storia do Design e Arte Contemporanea		Psicologia da Percepção Visual	Teoria da Forma Visual	Estética	Culture Visive e Elementi di Grafica	Teoria della Percezione e Psicologia da Forma	Psicologia da Arte	
	Cursos por Instituição	Crédito s	%	Créditos					%	Créditos					%	Créditos							%	Créditos							%
Escola Superior de Artes Aplicadas - Artes da Imagem	6		3,3	6						3,3							9							5	4						2,2
- Design de Moda e Têxtil	6		3,3	6						3,3							9							5	4						2,2
- Design de Interiores e Equipamento	6		3,3	6						3,3	4					2,2	9							5	4						2,2
Faculdade de Design de Milão - Design della Comunicazione		7,5	4,2		2,5	2,5				2,8									5					2,8				5			2,8
- Design della Moda		7,5	4,2		2,5	2,5				2,8												5		2,8				5			2,8
Design degli Interni		7,5	4,2		2,5	2,5				2,8												5	2,8					5			2,8

Valor percentual médio Design			3,8						3,1					0,4							3,9						2,5
-------------------------------	--	--	-----	--	--	--	--	--	-----	--	--	--	--	-----	--	--	--	--	--	--	-----	--	--	--	--	--	-----

Unidades Curriculares por áreas Disciplinares  Cursos por Instituição	Desenho			Pintura						Escultura					História da Artes							Psicologia da Percepção Visual/Teoria da Formação Visual/Estética										
	Desenho	Disegno		Estudos de Composição	Percezione e Colore	Strumenti e Tecniche per la Progettazione Grafica	Iniciación à Pintura	Pintura	Pittura		Volume e Espaço	Escultura	Laboratório de Escultura	Scultura	Tecniche de la Scultura per Marmo e della Pietre Dure/Fonderia/Ceramica		História das Artes	História da Arte Contemporânea	Storia dell'Arte Contemporane	Storia dell'Arte Moderna	Storia dell'Arte Antica	Storia dell'Architecture e della Arte	Storia do Design e Arte Contemporanea		Psicologia da Percepção Visual	Teoria da Forma Visual	Estética	Culture Visive e Elementi di Grafica	Teoria della Percezione e Psicologia da Forma	Psicologia da Arte		
	Créditos	%		Créditos						%	Créditos					%	Créditos						%	Créditos						%		
Faculdade de Belas Artes de Lisboa																																
- Pintura	36		15				9	54		26,3							6	6						5				9			3	5
- Escultura	12		6,7									54	36			50	3							1,7				6				3,3
Accademis di Belle Arti di Brera																																
- Pittura		6	3,3						30	16,7									12	6				10						6		3,3
- Scultura		6	3,3						6	3,3				30	24	30			12	6	6			13,3						6		3,3
Valor percentual médio em Artes Plásticas			7,1							11,6						20								7,5								3,8

<b>Valor percentual médio para o Design e Artes Plásticas</b>			5,1						6,5						8, 2							5,3						2,7
---	--	--	-----	--	--	--	--	--	-----	--	--	--	--	--	---------	--	--	--	--	--	--	-----	--	--	--	--	--	-----



Da leitura do quadro acima, pode verificar-se a existência de um conjunto de unidades curriculares comum a todos os cursos de design e artes plásticas analisados e que visam, como no capítulo seguinte se explicará mais detalhadamente, a aquisição e desenvolvimento das competências atrás referidas e identificadas pelo Grupo de Missão para as Artes Plásticas e Design do MCIES para a Implementação do Processo de Bolonha.

Da área disciplinar do desenho constata-se a existência de um número mínimo de créditos em todos os cursos, sendo o valor mais baixo de 6 créditos nos cursos de design da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco e nos cursos de pintura e escultura da Academia de Belas Artes de Brera, seguindo-se depois os cursos de design do Politécnico de Milão com 7,5 créditos e por último os cursos de escultura e pintura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa com 12 e 36 ECTS respectivamente.

Uma das razões para a diferença tão acentuada entre estes dois cursos pode explicar-se pela diferença do número de anos entre os dois cursos (Escultura – 3 anos e Pintura – 4), pela obrigatoriedade de 6 unidades curriculares de Desenho no curso de pintura, enquanto no curso de escultura apenas duas unidades são obrigatórias e as restantes opcionais.

Contudo a diferença do número de créditos desta área disciplinar do curso de pintura português (36 ECTS) é significativamente mais elevado relativamente à média dos restantes cursos, ou seja, 7,2 créditos.

Relativamente à área de pintura onde se inclui a unidade dos “Estudos de Composição”, “Percezione e Colore” e “Instrumentos e Tecniche per la Progettazione Grafica”, cujos conteúdos e objectivos são semelhantes aos da unidade de “Iniciação à Pintura”, a média de todos os cursos, à excepção das unidades curriculares de Pintura dos cursos de pintura, das instituições portuguesa e italiana por serem da área da especialidade, é de 6 créditos, ligeiramente inferior à média da área de Desenho.

Refira-se que nesta área não existe nenhuma unidade curricular obrigatória no curso de escultura portuguesa, apesar de ser ministrado na mesma instituição.

Quanto à área disciplinar de escultura ou volume e espaço, onde é suposto que sejam adquiridas e desenvolvidas capacidades de concepção, construção e expressão no domínio das tecnologias artísticas, utilização de estratégias de desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade estética, aquisição da noção dos princípios básicos da boa

forma tridimensional, etc., competências consideradas relevantes para todos os perfis de formação na área das Artes Visuais, à exceção dos cursos de escultura, apenas o curso de Design de Interiores e Equipamento integra uma unidade curricular, com 4 créditos, não sendo considerados sequer como opção nos restantes cursos.

Vale a pena sublinhar que as unidades curriculares de “escultura” e “laboratório de escultura” representam no curso português 50% do total dos créditos, enquanto o peso das unidades curriculares correspondentes do curso de Escultura italiana (Scultura e Tecniche della Scultura/Marmo e della Pietreche/Fonderia/Ceramica) representa 30% do total do curso, portanto menos 20%.

Na área disciplinar de História da Arte, todos os cursos integram pelo menos uma unidade curricular, verificando-se o valor mais baixo em créditos, no curso de escultura da instituição portuguesa (3 ECTS) por oposição ao mesmo curso da Academia de Belas Artes de Brera, com 24 créditos. Já no curso de pintura desta instituição a área disciplinar de História de Arte possui 18 créditos, enquanto o mesmo curso da Faculdade de Belas Artes de Lisboa possui 12 ECTS. À exceção do curso de escultura da instituição portuguesa, os valores mais baixos são os dos cursos de design do Politécnico de Milão com 5 créditos cada e a seguir os dos cursos da Escola de Artes de Castelo Branco com 9 ECTS.

Em valores percentuais, a área disciplinar de História da Arte do curso de escultura italiano é a mais elevada, representando 13,3% do total do curso por oposição à do curso correspondente português cujo peso é de apenas 1,7%. No curso de pintura italiano a mesma área disciplinar representa 10% enquanto no curso de pintura da instituição portuguesa é de 5%, igual ao valor percentual que a mesma área disciplinar representa nos cursos de design da ESART.

Nos cursos de design da instituição italiana, o valor percentual é de 2,8%.

Relativamente à área disciplinar de Psicologia da Percepção ou da Teoria da Forma Visual, da Estética e da Filosofia da Arte em que se incluem as unidades curriculares, em que é suposto serem adquiridos conhecimentos ao nível da teoria geral da imagem, capacidades de compreensão crítica do sistema da arte e da participação no discurso artístico, etc., os valores situam-se entre os 4 créditos nos cursos de design da Escola de Artes portuguesa e os 12 créditos no curso de pintura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Já nos cursos de design do Politécnico de Milão, o valor da mesma

área disciplinar é de 5 créditos, enquanto nos cursos de pintura e de escultura da Academia de Brera e no curso de Escultura da Faculdade de Lisboa é de 6 créditos.

Em valores percentuais a área disciplinar em análise representa nos cursos de design de Castelo Branco 2,2%, enquanto no curso de pintura de Lisboa, o peso é de 5%. Nos cursos de design de Milão o valor percentual é de 2,8% e nos cursos de pintura e de escultura de Brera e no curso de escultura de Lisboa o peso é de 3,3%.

Em síntese poder-se-á sublinhar que na área disciplinar do Desenho não se verificam diferenças significativas entre os cursos, à excepção do curso de pintura de Lisboa, em que se verifica o valor mais elevado (15%). Também na área disciplinar de Pintura, exceptuando os cursos de pintura, onde esta área tem um peso muito específico, os valores são muito próximos (entre 2,8% e 3,3%). Sublinhe-se que a diferença entre os valores da área disciplinar de Pintura dos cursos de pintura de Lisboa e de Brera é muito significativa (9,6%), sendo o pendor de especialização mais vincado no curso português. A acentuação da especialização no curso de escultura é ainda mais vincada em que as disciplinas de Escultura e Laboratório de Escultura representam 50% da totalidade do curso, enquanto no mesmo curso de Brera a mesma área disciplinar representa 30%, portanto menos 20%.

As áreas disciplinares de Escultura ou Volume e Espaço que integram um conjunto de matérias que constituem também a base formativa nas áreas do Design e das Artes Plásticas não apresentam quaisquer valores nos cursos em análise, à excepção do curso de Design de Interiores e Equipamento da instituição portuguesa.

A área disciplinar de História da Arte apresenta, em média, valores muito semelhantes aos da área disciplinar de Desenho. Contudo deve referir-se que nos cursos de pintura e escultura de Brera, os valores são muito mais elevados relativamente aos restantes cursos.

Na área disciplinar de Psicologia da Percepção Visual e da Estética, o valor percentual médio mais elevado verifica-se nos cursos de pintura e escultura da instituição portuguesa (4,2%). Em todas as áreas disciplinares comuns, os cursos de artes plásticas (Pintura e Escultura) apresentam valores significativamente mais elevados relativamente aos cursos de design.

#### 2.2.4 – Conclusões Prévias

Apesar de muitos autores e instituições enfatizarem a importância das competências transversais para a empregabilidade dos diplomados do ensino superior e embora a aquisição de muitas delas, porque relacionadas com o “Saber Ser”, e o “Saber Estar” dependem fundamentalmente dos contextos de aprendizagem, metodologias de ensino e estratégias adoptadas pelos docentes, o peso das unidades curriculares em que é suposto serem adquiridas essas competências não é ainda muito significativo. Contudo na Escola Superior de Artes Aplicadas, onde o valor é o mais elevado, representa já 6,7% da totalidade de cada curso, enquanto na instituição italiana em que são ministrados cursos equivalentes é apenas de 2,8%. Nos cursos de pintura e escultura da instituição portuguesa, os valores das unidades curriculares transversais são de 2,5% e 1,7% respectivamente, sendo este o valor mais baixo. Já nos cursos correspondentes da instituição italiana, o valor é mais elevado, representando 4,4% em ambos os cursos.

À excepção dos cursos de pintura e de escultura da instituição portuguesa em que as unidades curriculares transversais são opcionais, em todos os restantes cursos, objecto de análise, as disciplinas que visam a aquisição de competências transversais são obrigatórias.

Entre as competências transversais identificadas salientam-se as relacionadas com a *comunicação escrita e oral*, a *criatividade e inovação*, o *domínio da língua estrangeira* e com a aquisição de *conhecimentos e capacidades de utilização das tecnologias da informação e comunicação de uso geral*.

Tão ou mais importante que elencar e quantificar, na configuração curricular, o número e o peso das unidades curriculares que visam promover a aquisição de competências transversais, importa antes sublinhar que muitas dessas competências, enfaticamente referidas na bibliografia, têm muito que ver com o “Saber Estar” e o “Saber Ser” pelo que a implementação da sua aquisição e desenvolvimento dependem antes das estratégias e metodologias adoptadas e dos contextos criados.

Para além das competências transversais referidas é identificado um conjunto de unidades curriculares específicas que visa promover a aquisição de competências específicas do design ou das artes plásticas (pintura e escultura).

Na área do design, o conjunto das unidades específicas representa nos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART) 93,3% da totalidade de cada curso e nos cursos da Faculdade de Design do Politécnico de Milão 97,2%. Já na área das artes plásticas, o valor do conjunto das unidades curriculares específicas representa nos cursos de pintura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa 97,5% e no de escultura 98,3%, enquanto nos cursos da Academia de Belas Artes de Brera o valor é de 95,6%.

Cada um dos conjuntos de unidades curriculares específicas está subdividido em dois sub-conjuntos: o sub-conjunto das unidades curriculares comuns ao design ou às artes plásticas (pintura e escultura) e o sub-conjunto das unidades específicas de cada curso ou especialidade.

Nos cursos de design da ESART o peso das unidades curriculares comuns é de 30% no curso de Design de Interiores e Equipamento e Design de Moda e Têxtil e de 32,2% no curso de Artes da Imagem, pelo que o valor do sub-conjunto das unidades específicas de cada curso é de 63,3% nos primeiros cursos e de 61,1% no segundo.

Já nos cursos de design da Faculdade de Design do Politécnico de Milão, o primeiro sub-conjunto é de 45,8% nos cursos de Design della Comunicazione e de Design della Moda e de 40,3% no curso de Design degli Interni, sendo o sub-conjunto das unidades curriculares específicas de 51,4% relativamente aos primeiros cursos, e de 56,9% no último curso.

O peso do sub-conjunto das unidades curriculares comuns às artes plásticas é no curso de pintura da instituição portuguesa de 35% e no curso de escultura de 30%. Já nos cursos da Academia de Brera o peso no curso de “Pittura” é de 36,7% e no curso de “Scultura” de 47,8%. Se nos cursos de pintura a diferença não é muito significativa, nos cursos de escultura a diferença é mais acentuada, atingindo os 17,8%.

Fazendo-se agora a comparação entre os cursos de artes plásticas e os de design em cada país, verifica-se que a diferença entre os valores médios dos sub-conjuntos das unidades curriculares comuns ao design e comuns às artes plásticas das instituições portuguesas não é muito acentuada, fixando-se o primeiro em 30,7% e o segundo em 32,5%. Se em termos das unidades curriculares comuns a diferença é apenas de 1,8% o valor médio do sub-conjunto das unidades curriculares específicas dos cursos de pintura e de escultura é de 65,4%, ligeiramente mais acentuada relativamente ao valor médio das unidades específicas de cada curso de design da ESART, o qual representa 62,6%.

Sublinhe-se ainda, que este valor deve ser repartido por duas áreas de especialidade, dado serem duas as áreas de especialidade dos cursos da ESART.

Tomando-se como referência os cursos de design e os de artes plásticas das instituições italianas, os valores percentuais médios das unidades curriculares comuns ao design e das unidades comuns às artes plásticas são de 44% e 42,3% respectivamente, portanto muito superior aos dos cursos das instituições portuguesas.

No que se refere ao sub-conjunto das unidades curriculares específicas de cada curso, o valor percentual médio dos cursos de escultura e pintura é de 53,4% e o dos cursos de design é de 53,2%, portanto valores muito semelhantes.

Assim poder-se-á concluir que os cursos de artes plásticas da Faculdade de Belas Artes de Lisboa apresentam uma estrutura curricular menos flexível, de banda mais estreita dado o pendor de especialização mais acentuado, quando comparado com os cursos analisados das instituições italianas.

No curso de escultura português o valor das unidades curriculares específicas do curso está próximo dos 70%, representando mais de 2/3 da totalidade do curso.

Já os cursos das instituições italianas apresentam uma estrutura flexível e um pouco mais generalista, sem se perder de vista a sua relevância para o mercado de trabalho, sendo o peso da componente de especialização da ordem dos 50%.

Contudo, tendo em conta as preocupações já antes enunciadas quanto à volatilidade dos saberes, as alterações sucessivas no mercado de trabalho e na estrutura de emprego, uma formação mais generalista e mais transferível e não tão excessivamente especializada, acautelaria em nosso entender, uma preparação de base cientificamente mais sólida e de espectro mais alargado e certamente mais adaptável, em cada momento, às novas circunstâncias.

A este propósito, refere a ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) acerca das Belas Artes, “a estrutura generalista e interdisciplinar é a que melhor permite aos diplomados em Belas Artes desempenhar variadas funções no mercado de trabalho”.

Tomando-se como referência a estrutura curricular dos cursos de design da ESART, em que cada curso integra duas áreas de especialização, cujo peso das unidades curriculares específicas de cada área se situa na ordem dos 30%, sendo o valor das

unidades curriculares comuns ao design também da mesma ordem de grandeza e o peso das unidades curriculares que visam a aquisição de competências transversais se situar próximo dos 7% nos parece conciliar os princípios orientadores da Declaração de Bolonha relativamente à estrutura curricular em banda larga e à sua relevância para o mercado de trabalho.

Verificando-se ainda a existência de um conjunto de unidades curriculares comuns ao design e às artes plásticas e que Isabel Sabino (2004) design de Ciências de Base, consideramos ser de toda a relevância a coexistência das duas áreas de formação na mesma instituição, permitindo uma maior racionalização em termos de gestão do currículo, uma maior transversalidade e flexibilização e um aumento das possibilidades de escolha por parte dos alunos, proporcionando-lhes diferentes percursos alternativos.

## **2.3 – Identificação e Caracterização das Competências Específicas dos Cursos de Design e das Artes Plásticas**

### **2.3.1 – Introdução**

Identificadas as competências transversais ou genéricas no capítulo anterior, deter-nos-emos agora na identificação e caracterização das competências específicas do design e das artes plásticas, a partir da relação entre os objectivos gerais das unidades curriculares e as competências associadas.

Quanto à classificação das competências específicas procurar-se-á, na ausência de critérios consensualizados sobre o assunto, tentar clarificar alguns conceitos, tomando-se como ponto de partida a classificação adoptada pela Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Y Acreditación de Espanha (ANECA).

Sublinhe-se que no estudo realizado (ANECA:2004) não é definido objectivamente qualquer conceito quanto à classificação das competências específicas, mas tão somente são dados exemplos, o que não nos permite compreender claramente os contornos ou limites das classificações adoptadas.

A ANECA subdivide as competências específicas em “conhecimentos e saberes”; “competências académicas”; “competências profissionais – Saber Fazer” e “outras competências específicas (Skills)”. Refira-se que a classificação adoptada resulta dos contributos e indicações das organizações internacionais representativas do design (BEDA, ICSID e ICOGRADA)<sup>19</sup>.

De acordo com a BEDA, citada pela ANECA (2004:415), a formação dos designers deve ter em atenção o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e talento individual e deve incluir *“The aesthetic Fundamentals of design (structure, shape, colour, space). Methodology Analysis of Requirements and criteria; alternative solutions an their evaluation; definition of construction, materials and production principle; suitable presentation techniques; supply of appropriate production, data and details; assessment in use; aesthetic appreciation. Skills: such a freehand graphic and technical drawing; model making; photography, sampling and other techniques. Knowledge of the history of design, art and architecture and its technical developments. Basic knowledge were appropriate of: construction, material techonology and production techniques; human sciences and ergonomics, economics and marketing; legal aspects including patent and design protection law; office organization techniques and costing.*

Também para a ICSID os requisitos mínimos exigidos para a formação dos designers são os seguintes:

*Specific Industrial Design skills and knowledge; design thinking and design process; design methodologies; relevant design history, theory and criticism; relevant research methodologies; specific communication skills - oral, written (Grief, proposals, report writing) and visual; visualization skills and knowledge (2D and 3D).*

*Knowledge about the human users (human factors and ergonomics and usability assessment methodology); cultural knowledge; basic knowledge of product development processes manufacturing materials and processes and relevant sciences; design management – legal aspects of design (patent, copyright, trademark and intellectual property), business principles and professional ethics, office organization techniques and costing, economics; environmental awareness; computer skills and knowledge; model making (ANECA, 2004:414-415).*

Já para a ICOGRADA (referenciada pela ANECA, 2004:414), o design gráfico “is an intellectual technical and Creative activity concerned not simply with the

---

<sup>19</sup> BEDA – The Bureau of European Design Association; ICSID – International Council of Societies of Industrial Design; ICOGRADA – The International Council of Graphic Design Assciations.



production of images but with the analysis, organization and methods of presentation of visual solutions to communication problems...” a qual define os seguintes valores que devem influenciar o comportamento individual e colectivo: *we conduct ourselves ethically and with integrity; we show respect for others in our words and actions; we act in the spirit of a global community and cooperation; we respect the diversity of human beings, and their social ethnic, and cultural differences and we respect the natural environment.*

A partir destes contributos, a ANECA (2004:544-549) sintetiza e classifica as competências específicas que os designers deverão adquirir e desenvolver nas seguintes categorias:

#### **Conhecimentos disciplinares (Saberes)**

- *Fundamentos de estética del diseño (estructura, forma, color, espacio);*
- *Historia del diseño, del arte y de la arquitectura y su evolución técnica;*
- *Aspectos relevantes de la teoria y la critica del diseño;*
- *Conocimientos básicos de ciências humanas, factores humanos y ergonomia;*
- *Conocimiento básico de fisiologia de la percepción visual y sus implicaciones para la communication visual (ergonomia gráfica);*
- *Métodos de evaluación de la usabilidad;*
- *Conocimiento básico de construccion, tecnologia de los materiales y técnicas de producción y de las ciências correspondientes;*
- *Conocimientos básicos de los procesos de desarrollo de producto;*
- *Conocimientos básicos de fabricación;*
- *Gestión del diseño: conocimientos básicos de economia e marketing;*
- *Conocimientos básicos de los aspectos legales del diseño (patentes, marcas, copyright, propiedad intelectual...);*
- *Conocimientos básicos sobre técnicas para la organización del trabajo y gestion de costes;*
- *Conocimiento básico de estúdios culturales;*
- *Principios empresariales y ética professional;*
- *Geometria descriptiva.*

### **Competências Profissionais (Saber Hacer)**

- *Planteamiento de problemas de diseño;*
- *Solución de problemas, métodos de diseño. Proyectos;*
- *Análisis de condicionantes y definición de criterios;*
- *Capacidad para encontrar soluciones de diseño alternativas y evaluarlas;*
- *Capacidad para decidir criterios de construcción, elección de materiales y sistemas productivos;*
- *Capacidad para proveerse de datos y detalles adecuados sobre producción;*
- *Capacidad para la evaluación de usos y funciones;*
- *Apreciación estética.*

### **Competências Académicas**

- *Domínio del diseño básico y sus principios;*
- *Conocimientos básicos de métodos de investigaciones relevantes;*
- *Habilidad para comunicarse y hacerse entender oral y por escrito (preparación del brief, defensa de propuestas, redacción de informes, visualización de la información;*
- *Consciencia y conocimiento de los problemas medioambientals;*
- *Capacidad de síntesis e integración de lo conocimiento: familiaridad com las estrategias para la integración de sistemas);*

### **Outras Competências Específicas (Familiaridad y domínio de técnicas específicas (Skills))**

- *Domínio de las técnicas de presentación adecuadas, habilidad y conocimiento de las técnicas de representación en 2D y 3D;*
- *Conocimiento de las posibilidades de los ordenadores y familiaridade en el manejo de programas;*
- *Soltura en el dibujo a mano alzada;*
- *Domínio y familiaridad com el dibujo técnico;*
- *Proyecto y confección de maquetas y modelos;*

- *Fotografia;*
- *Domínio de las técnicas de exposición y ejemplificación;*
- *Técnicas y programas de ilustración;*

No que respeita ao ensino das belas artes, também a ANECA enuncia um conjunto de competências que devem ser fomentadas e que parecem ser as mais comuns tomando como referência a análise dos planos dos cursos existentes nas instituições de ensino superior da união europeia.

A ANECA teve por base os contributos de diferentes associações, em que se destaca a ELIA – The European League of Institutes of the Arts. Sublinhe-se que a ELIA congrega as instituições de ensino superior artístico dos países da união europeia da área das artes plásticas, teatro, música, dança e artes aplicadas e tem vindo a organizar congressos e reuniões sobre o Processo de Bolonha. O sector das artes plásticas desta organização tem-se dedicado à análise comparada do ensino das belas artes em todos os países que assinaram a Declaração de Bolonha.

Conforme refere a ANECA, os resultados dessa análise foram apresentados em Viena, em Abril de 2003. No mês seguinte o mesmo grupo que reuniu em Bergen (Noruega) para a elaboração de um documento de referência sobre os descritores específicos de todos os titulares dos estudos em belas artes, os quais foram subdivididos pelos diferentes ciclos de formação (BA, MA, PHD).

De entre esses descritores para o 1º ciclo referem-se a aquisição de capacidade de criar um trabalho artístico; a aquisição de conhecimentos e consciência básica no campo das Belas Artes, (história e teorias das artes), a aquisição de capacidade de comunicação a nível profissional; a aquisição de uma base de trabalho profissional em processos artísticos, teorias, habilidades técnicas e habilidades de organização e comunicação; desenvolvimento da capacidade de reflectir de forma crítica sobre o trabalho realizado e consciencialização do contexto em que se desenvolve o trabalho; aquisição e desenvolvimento de habilidades técnicas como: pintura, escultura, fotografia, vídeo, gravura, etc..

Todas estas competências foram sistematizadas pela ANECA no questionário efectuado aos diplomados em Belas Artes e aos professores de Belas Artes, com vista a

identificar as competências e habilidades que podem ser importantes para o melhor desempenho dos profissionais desta área.

Na tentativa de procurarmos clarificar o nosso entendimento sobre aqueles conceitos ou pelo menos, as razões que nos levaram a optar pela classificação adotada pela ANECA, deter-nos-emos sobre algumas das reflexões que Maria do Céu Roldão faz sobre o conceito de competência.

Para a autora a “reemergência de competência” (M. Roldão, 2003:15-17) está muito associada à incapacidade da escola, enquanto organização, em alterar o seu modo de funcionamento face à massificação do ensino e à heterogeneidade da população escolar, com consequências negativas em termos de resultados, sublinhando a ideia de que apesar da escola fornecer muitas matérias ou conteúdos, os alunos terão adquirido poucas competências.

Um outro aspecto reflectido pela autora, prende-se com a exigência, cada vez mais crescente e complexa, dos mercados de trabalho, quanto às competências requeridas pelos diferentes profissionais.

Reconhecendo a importância e a essencialidade dos conteúdos, a autora considera que eles não podem ser “dados” como um fim em si mesmo, mas antes devem ser entendidos como algo que deve ser interiorizado para “nos tornarmos mais competentes”, isto é a pertinência dos conteúdos reside na capacidade de cada um para os “usar” adequadamente.

Daí que, para Roldão, a competência constitua o fim último a atingir, pelo currículo escolar. Assim, à escola cabe-lhe “garantir que se aprende aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social ou, pelo menos, aceitável” (2003:17).

De acordo com Philippe Perrenoud, citado pela autora, a competência é entendida como um “Saber em uso”.

Refira-se que Perrenoud é um dos autores centrais na mobilização do conceito de competência para a melhoria da qualidade do ensino.

Na mesma linha de pensamento, Guy le Boterf, um dos autores de referência que tem reflectido sobre as competências profissionais, citado por Roldão e também por Cabral-Cardoso e outros, é de opinião que a competência só existe quando é

demonstrada, ou seja, quando o indivíduo é capaz de aplicar as suas aptidões ou habilidade numa actividade profissional. Para Boterf a competência pressupõe a coexistência de três pressupostos, ou seja, *um saber agir, um querer agir e um poder agir*. Assim para que a competência se consubstancie é necessário que o indivíduo saiba **integrar e mobilizar** todos os meios ou recursos necessários, designadamente conhecimentos, saber fazer (saber agir), tenha a motivação e a vontade necessária (querer agir) e o contexto adequado (poder agir) para aplicar o conhecimento.

Para Boterf a posse de conhecimentos do saber fazer e de outras qualidades humanas não é sinónimo de competência, na medida em que esta implica a mobilização e utilização daqueles num contexto de trabalho.

De acordo com Cabral-Cardoso e outros (2006:25), os futuros profissionais terão de saber *mobilizar recursos combinados de pendor comportamental, atitudinal e procedimental, para actuarem com eficácia e relativa autonomia nas diversas situações profissional*.

Voltando novamente a Maria do Céu Roldão (2003:24), a competência pressupõe a *apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe, «convocar» esse conhecimento face às diferentes situações e contextos*. Assim, para que o indivíduo seja capaz de ajustar os conhecimentos ou os saberes a cada situação, tem de ser capaz de os consolidar, integrar e mobilizar sempre que necessários.

Como refere Roldão, citando le Boterf *a competência é um conceito sistémico, uma organização inteligente e activa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito e postos em confronto activo com situações e problemas*” (p.24).

Assim, e tendo em conta as considerações aduzidas, devemos entender, para efeitos da análise sobre a relação dos objectivos gerais das unidades curriculares dos cursos em estudo e as competências específicas associadas, que as “competências profissionais” pressupõem a aprendizagem em contexto real de trabalho, ou seja, a existência de um contexto em que os alunos possam “pôr à prova” de forma eficaz os conhecimentos adquiridos, avaliando as situações, propondo soluções, etc., ou pelo menos pressuponham a integração dos saberes com vista à resolução de uma situação problemática enquadrada no processo de satisfação de uma necessidade de pendor profissional.

A este propósito vale a pena referir Maria Teresa Ambrósio, para quem o conhecimento deve ser contextualizado, ou melhor deve ser integrado *num conjunto problemático organizado*, sendo certo que a capacidade de contextualização, reflexão e questionamento decorre da capacidade da integração de cada sujeito aprendente.

Também para Adalberto Dias de Carvalho (2000:3), a valorização da “contextualidade, da dialogicidade e da consensualidade” é hoje imperativa no processo de construção do conhecimento.

Se os “conhecimentos disciplinares”, classificação também adoptada pela ANECA, parece não gerar ambiguidade, uma vez tratar-se da aquisição de conteúdos ou matérias propostas em cada uma das unidades curriculares, já a categoria de “competências académicas” pressupõe, como no caso das “competências profissionais”, a combinação e mobilização de conhecimentos, saber fazer, qualidades, ..., na resolução de uma situação ou problema de natureza especulativa, enquanto exercício cognitivo, o que torna mais difícil identificar, a partir da análise dos programas, este tipo de competências, uma vez que a sua aquisição depende muito dos contextos criados e das metodologias adoptadas.

É dentro destas limitações e no âmbito do entendimento que temos da classificação adoptada pela ANECA, que procuraremos classificar quanto à sua natureza, as competências específicas identificadas em cada um dos cursos objecto de análise.

### **2.3.2 – Caracterização das competências específicas identificadas nos cursos de design**

De acordo com os quadros de relação entre os objectivos gerais das unidades curriculares e as competências associadas dos cursos de design, é possível identificar um conjunto de competências específicas comuns ao design (Anexo 7 e Anexo 8).

Embora conscientes das limitações que qualquer processo de classificação acarreta dado nem sempre existir uma relação linear entre os conteúdos, dada ainda a dificuldade em se estabelecerem limites ou contornos precisos entre cada uma das

categorias e pelo carácter redutor que isso pode implicar, vale a pena tentar “arrumar e sistematizar” as competências de acordo com a classificação adoptada pela Agencia Nacional de Evaluation de la Calidad y Acreditación de Espanha (ANECA).

### 2.3.2.1 – Competências específicas do design

Assim, nos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco (ANEXOS 7A, B e C) são identificadas as competências específicas comuns ao design a seguir descritas.

De entre os **conhecimentos disciplinares** referem-se os *conhecimentos de história da arte, história do design, teoria do design, fundamentos de estética (em que se enfatizam os aspectos da forma, estrutura, cor e espaço); conhecimentos de psicologia da percepção visual e conhecimentos de marketing.*

Em termos de **competências académicas** são identificadas as relacionadas com *o domínio do design e dos seus princípios, a capacidade de síntese e integração do conhecimento e a habilidade para comunicar e fazer-se entender oralmente e por escrito.*

Já no domínio de **outro tipo de competências específicas – Familiarização e domínio de técnicas específicas (Skills)** são identificadas as competências relacionadas com *as capacidades de representação e expressão, domínio das técnicas de pintura, do desenho à mão livre, do desenho rigoroso, do domínio dos processos e tecnologias tradicionais e contemporâneas no âmbito da concepção de objectos e espaços, construção de maquetes e de modelos e fotografia.*

Também nos cursos de design da Faculdade de Design do Politécnico de Milão (ANEXOS 8A, B e C) são identificadas algumas competências específicas comuns que foram identificadas na Escola Superior de Artes Aplicadas, embora nalguns casos se verifiquem algumas diferenças, em termos de “amplitude “ dos conhecimentos a adquirir.

Por exemplo, os conhecimentos disciplinares de história de arte na Escola de Artes de Castelo Branco abrangem todos os períodos, desde as *primeiras manifestações*

*artísticas pré-históricas até à cena europeia no pós-guerra*, enquanto na Faculdade de Design de Milão, os conhecimentos disciplinares se reportem apenas à *arte contemporânea*.

Na Escola Superior de Artes Aplicadas, as capacidades de representação e expressão através do recurso à pintura e à gravura e o domínio dos processos e tecnologias tradicionais e contemporâneas no âmbito da concepção de objectos e espaços têm um pendor mais acentuado relativamente a Milão.

Sublinhe-se que na Faculdade de Design de Milão o peso médio das unidades curriculares em que é suposto serem adquiridas e desenvolvidas as competências específicas do design, portanto comuns ao design, dos cursos analisados é de 44%, portanto superior em 13,3% em relação à Escola de Artes portuguesa.

Para além das competências específicas identificadas em ambas as instituições, na Faculdade de Milão são identificadas competências relacionadas com os *conhecimentos sobre gestão e planeamento, capacidades de realização de orçamentos e adopção de estratégias competitivas; competências no domínio das metodologias projectuais, capacidade de análise das condicionantes e definição de conceitos; capacidade de síntese e integração, conhecimentos básicos dos processos de desenvolvimento do produto, conhecimentos básicos sobre CAD*, cuja aquisição é promovida por unidades curriculares comuns aos cursos de design, enquanto na Escola de Artes de Castelo Branco a aquisição destas competências é promovida através de unidades curriculares específicas de cada curso.

Estão neste caso a aquisição de *conhecimentos sobre CAD, a aquisição de conhecimentos básicos dos processos de desenvolvimento do produto, a aquisição de conhecimentos e capacidades nos domínios da gestão e orçamentação da produção*.

Tomando como referência o exemplo do Politécnico de Milão, julgamos que a aquisição destas competências deveria ser feita a partir de unidades curriculares comuns e não específicas dos cursos, alargando-se também assim o espectro de competências dos diferentes perfis profissionais do design, para além das vantagens em termos de racionalização do currículo, por via do aumento do número de unidades curriculares comuns.

Apesar da aquisição de conhecimentos básicos dos aspectos legais do design designadamente patentes e marcas, copyright, propriedade intelectual, etc., ser



referenciada pela BEDA (The Bureau of European Design Associations), pela ICSID (International Council of Societies of Industrial Design), e pela ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), não foi identificada esta competência nos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas, enquanto nos cursos do Politécnico de Milão a aquisição desta competência está claramente definida na unidade de “corsi tirocinanti”.

Um dos aspectos que deve ser sublinhado e que resulta da análise dos programas, prende-se com o facto de algumas competências serem adquiridas e desenvolvidas a partir do contributo de várias unidades curriculares, privilegiando-se a multiplicidade de perspectivas de abordagem. A título de exemplo, os conhecimentos sobre teoria da cor, nalguns aspectos, são adquiridos a partir das abordagens feitas nas unidades curriculares de “Estudos de Composição”, “Psicologia da Percepção e da Comunicação Visual” e noutras unidades específicas do design. Daí que deve ter-se em conta que a relação entre as unidades curriculares e as competências não é linear, pelo que nem sempre é possível estabelecer uma relação directa entre os objectivos gerais da unidade e uma determinada competência específica. Também através dos mesmos objectivos gerais é possível adquirir diferentes competências.

Sublinhe-se ainda que no domínio das competências académicas não são identificados objectivos que visem a aquisição de *conhecimentos básicos no domínio das metodologias de investigação científica* em nenhum dos cursos analisados de ambas as instituições, apesar de esta competência ser referida, por exemplo, pela ANECA.

#### **2.3.2.2 – Competências específicas dos cursos ou áreas de especialização**

No âmbito das unidades curriculares que visam a aquisição de competências específicas do curso, ou áreas de especialização, verifica-se nos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas um valor percentual médio ainda significativo, embora, como já atrás se sublinhou, cada curso vise a formação de dois perfis profissionais distintos, ainda que complementares, fixando-se em 62,6%.

Nas competências específicas de cada curso (Anexos 7A, B e C) identificam-se, em **termos de conhecimentos disciplinares**, a aquisição de conhecimentos no âmbito da especialidade, designadamente: *conhecimentos de ergonomia; conhecimentos básicos sobre gestão e organização da produção; conhecimentos básicos de construção; tecnologias dos materiais e técnicas de construção e produção; conhecimentos básicos de desenvolvimento do produto; conhecimentos de geometria descritiva*. Já no âmbito das **competências profissionais** são identificadas *capacidades de sistematização e integração dos saberes e práticas na concepção e desenvolvimento de projectos* nas áreas específicas de cada curso; *capacidades de análise e pesquisa nas áreas específicas; procura de soluções e metodologias de design e elaboração de projectos; capacidades de análise das condicionantes e definição de critérios; capacidade de decisão de critérios de construção, selecção de materiais e sistemas de produção*.

No domínio das outras **competências específicas – Familiarização e domínio de técnicas específicas**, registam-se em todos os cursos, o *domínio de técnicas de apresentação, habilidade e conhecimentos de técnicas 2D e 3D; conhecimentos e familiarização com os computadores* enquanto recursos instrumentais para o exercício da actividade, *conhecimento e capacidade de utilização de software específico; domínio e familiarização com o desenho técnico; concepção, projecto e confecção de maquetes e modelos*.

Sublinhe-se que enquanto na Escola de Artes Aplicadas estas competências são adquiridas e desenvolvidas em unidades curriculares específicas de cada curso, no Politécnico de Milão algumas destas competências são adquiridas em unidades curriculares comuns.

A aquisição de muitas das competências referidas pelas diferentes organizações representativas do design e também pela ANECA, constitui uma preocupação em todos os cursos analisados.

Se nos cursos de design do Politécnico de Milão são adquiridos conhecimentos sobre o panorama profissional dos designers, enquadramento jurídico da relação laboral, direitos de autor – competências enfatizadas pela ANECA – nos cursos da ESART não foram identificados quaisquer objectivos que visem a aquisição destas competências.

### 2.3.3 – Caracterização das competências específicas identificadas nos cursos de Artes Plásticas (Pintura e Escultura)

Tomando como base de análise o quadro de relação entre os objectivos gerais das unidades curriculares dos cursos de Artes Plásticas e as respectivas competências é também possível identificar um conjunto de competências comuns aos cursos de pintura e de escultura.

Em relação aos cursos de artes plásticas é também adoptada a mesma classificação que foi adoptada para os cursos de design.

Sublinhe-se que o estudo realizado pela Agência espanhola teve como base, no que à identificação das competências dos artistas plásticos se refere, os contributos e recomendações da associação internacional especializada no ensino da arte, como a Elia – European League of Institutes of the Arts, pelo que no processo de identificação das competências (ANEXOS 9 e 10) nos referiremos apenas à ANECA e não àquela associação e também ao Grupo de Missão de MCIES português. A ELIA, na reunião que teve lugar em Bergen (Noruega), em Maio de 2003, conforme referimos anteriormente propôs um conjunto de descritores específicos para o ensino das Belas Artes, com o propósito de se promover a harmonização e mobilidade no espaço europeu.

#### 2.3.3.1 – Competências específicas das Artes Plásticas

A exemplo dos cursos de design, também nos cursos de artes plásticas é identificado um conjunto de competências específicas das artes plásticas, cuja média nos cursos da Faculdade de Belas Artes de Lisboa se fixa em 32,5%, enquanto nos cursos da Academia de Belas Artes de Brera, a média sobe para 42,3%.

Em termos de **conhecimentos disciplinares** destacam-se, nos cursos da Faculdade de Belas Artes de Lisboa (ANEXOS 9A e B) *os conhecimentos de história de arte, história de arte contemporânea, estética, psicologia da arte e sociologia da arte*. O facto destas unidades curriculares serem comuns aos cursos de pintura e

escultura não significa que elas sejam obrigatórias em ambos os cursos, pelo que algumas delas constam apenas num dos cursos dado serem obrigatórias num dos cursos e opcionais no outro.

Quanto às **competências académicas**, apenas é identificada a unidade curricular de “Metodologias e Técnicas de Investigação”, opcional em ambos os cursos.

Embora predominem as unidades curriculares comuns aos cursos de pintura e escultura da instituição portuguesa, que visam a aquisição de **outras competências. Familiarização e domínio de técnicas específicas**, não significa que elas não pressuponham a aquisição de conhecimentos disciplinares.

Estão neste caso as unidades de *Desenho, Modelos, Anatomia/Antropometria e Geometria*.

Relativamente aos cursos de pintura e escultura da Academia de Brera (Anexos 10A e B), são identificados, em termos de **conhecimentos disciplinares**, as unidades de *Estética, Storia dell’Arte Contemporanea, Teoria della Percezione e Psicologia della Forma e Storia dell’Arte Moderna*.

No que se refere às **competências académicas** não é identificada qualquer unidade que vise a aquisição de competências básicas no domínio de investigação, embora em ambos os cursos seja obrigatória, nos termos da alínea a) e b) do n.º 7 do art.º 17º, do Regulamento Didáctica da Academia de Belas Artes de Brera, a apresentação de *uma tese escrita sobre um projecto artístico realizado no âmbito do curso e uma tese de interesse histórico ou teórico metodológico e técnica artística* em que é suposto ser promovida a aquisição de competências académicas, tais como *habilidade para comunicar e fazer-se entender por escrito e oralmente; capacidade de transmissão de conhecimentos artísticos e capacidade de síntese e integração do conhecimento*.

A exemplo dos cursos da instituição portuguesa, também nos cursos de Brera são identificadas **outras competências – Familiarização e domínio de técnicas específicas**; designadamente: *capacidades de concepção e execução de obras criativas com recurso às novas tecnologias digitais; capacidades operativas no domínio da fotografia; capacidades utilização das tecnologias digitais na concepção e produção artística; capacidades de representação gráfica, capacidade de criação de objectos cerâmicos*.

### 2.3.3.2 – Competências específicas dos cursos de pintura e de escultura

Relativamente às competências específicas dos cursos pintura ou escultura, verifica-se que as unidades curriculares que visam a aquisição daquelas competências representam, nos cursos da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, um peso mais significativo relativamente aos cursos da Academia de Brera.

Se na instituição portuguesa, o valor percentual das unidades curriculares específicas do curso de pintura é de 62,5% e no curso de escultura é de 68,3%, nos cursos correspondentes da instituição italiana, o peso é mais baixo.

Se nos cursos de pintura essa diferença é de 3,6%, já nos cursos de escultura a diferença é mais acentuada, fixando-se em 20,5%.

De entre as competências específicas, salientam-se no âmbito dos **conhecimentos disciplinares**, no curso de pintura português (ANEXO 9A), os relacionados com a *cultura visual, a história de arte portuguesa, teoria da forma visual e a sociologia da arte*.

No curso de escultura (Anexo 9B) identifica-se apenas a aquisição de conhecimentos de teoria da escultura.

Em termos de conhecimentos disciplinares, julgamos que a aquisição dos que foram identificados no curso de pintura poderia ser também adquiridos pelos alunos do curso de escultura, alargando-se assim o leque de opções destes alunos e aumentando-se, por conseguinte, o conjunto de unidades comuns aos dois cursos.

Se se tiver em conta que os conhecimentos disciplinares dos cursos de design estão mais relacionados com cada uma das áreas da especialidade, o que implica uma maior especificidade, nos cursos de artes plásticas as unidades curriculares identificadas que visam a aquisição daqueles conhecimentos são mais generalistas, daí a nossa opinião de poderem ser comuns aos dois cursos analisados.

Em ambos os cursos a aquisição de competências relacionadas com a **Familiarização e domínio de técnicas específicas**, tem um peso preponderante

relativamente às restantes. Incluem-se aqui todas as competências relacionadas com o “Aprender, fazendo”, ou melhor, promovidas pelas unidades curriculares de *Pintura, Escultura, Laboratório de Escultura, Estudos Tecnológicos de Escultura, Tapeçaria Vitral, Gravura, Mosaico, etc.* Deve sublinhar-se que cada uma destas unidades pressupõe também a aquisição de conhecimentos relacionados com a especificidade de cada disciplina.

Com a aquisição e desenvolvimento de *capacidades no campo da construção de objecto pictórico e no campo da construção de objecto e do espaço escultórico e no domínio operativo, incluindo teórico, de algumas sub-especialidades mais tecnológicas* quer da pintura quer da escultura, consideradas estas pelo Grupo de Missão do MCIES (2004:17-18) como disciplinas opcionais, referem-se as unidades curriculares de *Tapeçaria, Vitral, Gravura, Mosaico, Metais, Madeira, pedra.*

No curso de pintura são ainda identificadas as **competências académicas** relacionadas com o *conhecimento sobre a teoria da composição e dos princípios da boa forma plástica* e com o *conhecimento do vocabulário, códigos e dos conceitos inerentes ao âmbito artístico, promovidas através das unidades curriculares de Composição e Estudos de Pintura.*

Também no curso de escultura é identificada a aquisição de competências académicas, estas relacionadas com a *capacidade de análise dos diferentes elementos da composição escultórica, com a compreensão das inter-relações entre a escultura e os espaços expositivos e a compreensão da relação entre a escultura e a sociedade.* A aquisição destas competências é promovida pelas unidades de *Projecto* que no curso de escultura da instituição portuguesa tem um pendor teórico.

Também nos cursos de pintura e escultura da Academia de Belas Artes de Brera (Anexo 10A e B) são identificadas de entre as competências específicas de cada um dos cursos, as seguintes:

Em termos de **conhecimentos disciplinares** são identificados no curso de pintura, *os conhecimentos sobre cromatologia, pedagogia e didáctico da arte, antropologia cultural, design, filosofia contemporânea, sociologia da arte, história da fotografia, ética da comunicação.*

No curso de escultura são identificados os conhecimentos disciplinares *de teoria e história dos métodos de representação rigorosa e história e teoria dos novos media.*

Também aqui somos de opinião que os conhecimentos disciplinares referidos em cada um dos cursos deveriam ser objecto de aquisição em ambos os cursos, alargando-se deste modo, o leque de escolhas por parte dos alunos e aumentando-se ainda mais o conjunto de unidades curriculares comuns aos cursos de artes plásticas.

A aquisição de **outras competências específicas – Familiarização e domínio de técnicas específicas**, tem também nos cursos de Brera um peso significativo, sendo promovido através das seguintes unidades: *Pittura; Computer Art; Extramedia; Tecniche dei Materiali; Formatura Tecnologia dei Materiali; Scultura; Tecniche dell Marmo e delle Pietre Dure, Tecniche della Scultura; Tecniche di Fonderia e Installazioni Multimediali*.

Embora incluídas nesta categoria, as unidades curriculares referidas pressupõem também a aquisição de conhecimentos disciplinares.

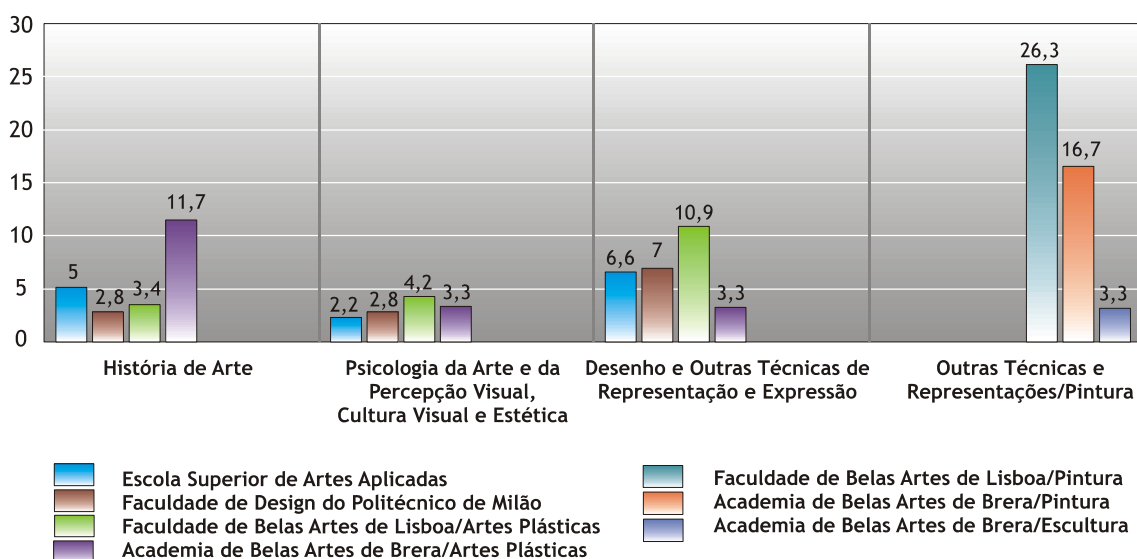
Considerando que algumas das competências, para além das atrás referidas, são adquiridas e desenvolvidas em contexto de aula, pressupõem a integração de um conjunto de saberes e técnicas, mas não visam a satisfação de uma necessidade concreta, tendo por conseguinte um pendor eminentemente experimental e especulativo, consideramos classificá-las como **competências académicas**. Estão neste caso as unidades de *Scenografia e Tesi Scritografica dos cursos de pintura e Tesi Scritografica do curso de Scultura*.

#### **2.3.4 – Análise da distribuição das unidades curriculares que visam a aquisição de competências específicas**

Na sequência da análise efectuada anteriormente sobre a caracterização das competências quanto à sua tipologia e sua distribuição na configuração curricular, verificou-se a existência de unidades curriculares comuns aos cursos de design e aos cursos de artes plásticas, para além das unidades comuns aos cursos de cada uma das áreas científicas.

Na perspectiva de uma melhor compreensão, proceder-se-á a uma análise mais detalhada das unidades curriculares a partir dos objectivos gerais e das competências com vista à identificação de uma unidade base ou tronco comum.

**Gráfico N.º 3 – Valor percentual das unidades curriculares que visam a aquisição de competências específicas comuns ao design e às artes plásticas, por instituição**



No que se refere aos cursos da Escola Superior de Artes portuguesa, verifica-se a existência de um conjunto de unidades específicas do design, o qual representa, em média, 30,7%. Também nos cursos da Faculdade de Design italiana, as unidades curriculares comuns representam, em média, 44%.

Já nos cursos de pintura e escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, o conjunto de unidades comuns representa, em média, 32,5%, enquanto na Academia de Belas Artes de Brera as unidades comuns representam, em média, 42,3%.

Destas unidades comuns registam-se as de *História de Arte*, designação generalista adoptada na Escola de Artes de Castelo Branco e também na Faculdade de Belas Artes de Lisboa ou de *Storia dell'Arte Contemporanea, Storia dell'Architettura e della Art ou Storia dell Design e Arte Contemporanea*, designações mais específicas adoptadas na Faculdade de Design de Milão e na Academia de Belas Artes de Brera.

Este bloco de unidades que visa a aquisição de conhecimentos de História de Arte e a compreensão, segundo Eisner, do contexto, o que significa compreender as condições que fizeram surgir a obra assim como o modo como a obra afectou a época



em que foi criada (2005:97), representa nos cursos da Escola de Artes portuguesa 5% e nos da Faculdade de Design de Milão 2,8%.

Nos cursos de Artes Plásticas, o valor percentual médio na Faculdade de Belas Artes de Lisboa é de 3,4%, enquanto na Academia de Belas Artes de Brera (Milão), o valor percentual médio é o mais elevado, fixando-se em 11,7%.

Um outro bloco formativo comum aos cursos de Design e aos cursos de Artes Plásticas está relacionado com o **desenho e outras técnicas de representação e expressão**, embora as designações variem de instituição para instituição. Incluem-se aqui as unidades de *Desenho*, *Pintura*, *Estudos de Composição e Strumenti e Techniche per la Progettazione Gráfica*, *Percezione e Colore*, cujos objectivos gerais visam *o aprofundamento e domínio dos processos que possibilitem o desenho à mão livre, a aquisição dos conhecimentos sobre teoria da cor e da teoria da composição a partir da prática e o conhecimento e domínio das técnicas fundamentais da pintura*, cujo valor percentual médio deste bloco formativo representa na ESART 6,6% e na Faculdade de Design de Milão 7%.

Nos cursos de Artes Plásticas da instituição portuguesa o valor médio de Desenho é de 10,9%, embora no curso de pintura português o peso do *Desenho* seja o mais elevado (15%).

Nos cursos de Brera o valor percentual médio do Desenho é de 3,3%. Ainda, relativamente ao curso de pintura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, a unidade curricular de *Pintura* possui também o valor percentual mais elevado (26,3%), sendo a diferença de 9,6% relativamente ao mesmo curso da Academia de Belas Artes de Brera (16,7%). Ao contrário do curso de escultura italiano em que a unidade curricular de *Pintura* representa 3,3% da totalidade do curso, no curso de escultura português não é identificada qualquer unidade de pintura.

Um outro bloco de conteúdos comuns identificado tem que ver com o *conhecimento dos elementos estruturais da linguagem plástica e com a compreensão dos processos perceptivos e o desenvolvimento da capacidade de apreciação estética*, incluindo-se neste bloco as unidades curriculares de *Psicologia de Percepção Visual*, *Psicologia da Arte*, *Estética*, *Teoria da Forma Visual e Culture Visive e Elementi di Gráfica*. O peso médio deste bloco nos cursos da Escola de Artes de Castelo Branco é de 2,2%, enquanto nos cursos da Faculdade de Design de Milão é de 2,8%.

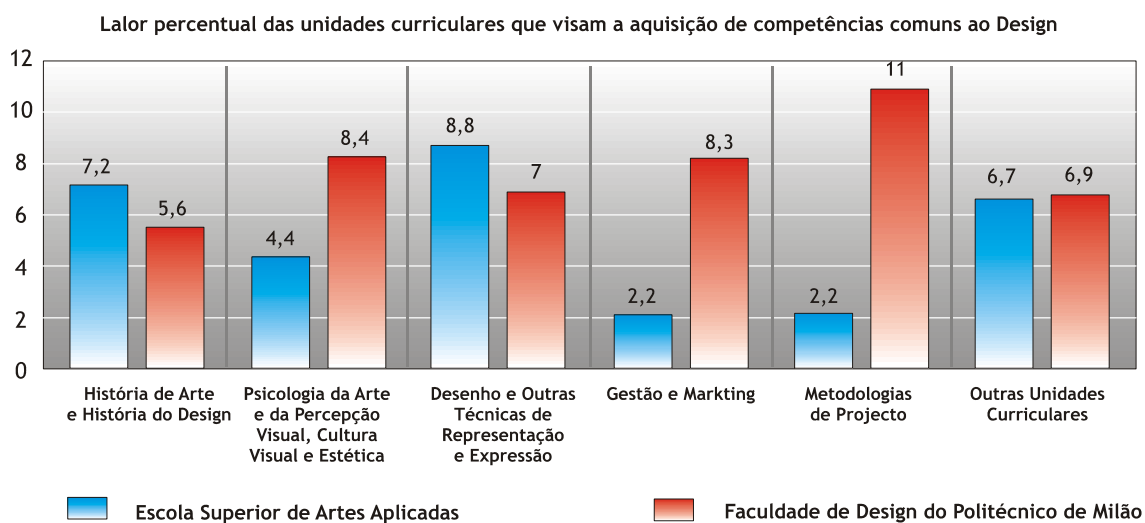
Nos cursos de Artes Plásticas, a distribuição é muito semelhante, embora na Faculdade de Belas Artes de Lisboa, o valor médio seja mais elevado, fixando-se em 4,2%, enquanto na Academia de Brera o valor é de 3,3%.

A identificação destes três blocos comuns vem corroborar a proposta do Grupo de Missão das Artes Plásticas do MCIES (2004) quanto às competências académicas gerais e às competências por área – ciências de base comuns às artes plásticas e ao design e vem corroborar também a proposta da ANECA (2004) relativamente à configuração da estrutura do título em design.

Da presente análise pode inferir-se da existência de uma unidade de base entre os cursos de design e de artes plásticas, o que nos permite concluir que a coexistência de ambas as áreas científicas na mesma instituição seria muito mais enriquecedora, permitiria uma maior racionalização e optimização dos recursos (humanos e materiais) e constituiria para os alunos uma maior oportunidade de escolha.

### 2.3.5 – Análise das unidades curriculares que visam a aquisição de competências comuns ao Design

**Gráfico N.º 4 – Valor percentual das unidades curriculares que visam a aquisição de competências comuns ao Design**



Esta unidade de base aumenta significativamente entre os cursos de cada uma das áreas científicas referidas, pelo que o tronco comum entre os cursos de design e o tronco comum entre os cursos de artes plásticas ganham maior expressão.

Desde logo ao bloco da História de Arte deve acrescentar-se a *História do Design* ou a *Storia e Cultura del Progetto*, o que faz aumentar o peso deste bloco formativo para 7,2% nos cursos de design da Escola de Artes portuguesa e para 5,6% nos cursos da Faculdade de Design italiana.

Se na *História do Design* a abordagem é mais generalista, na unidade de *Storia e Cultura del Progetto*, para além da abordagem generalista sobre a História do Design, é conferida alguma especificidade a cada uma das áreas do design.

Sublinhe-se que na instituição portuguesa não é identificada, no ciclo de graduação, qualquer unidade de história específica, ou seja, história do design de moda, de comunicação ou de interiores, enquanto na instituição italiana se registam as unidades de *Storia dell Comunicazione Visive* e *Storia dell Progetto della Moda*, tendo cada uma delas um peso de 2,8%.

Deve acrescentar-se também ao bloco que inclui a *Psicologia da Arte e da Percepção Visual, da Estética*, etc., as unidades de *Teoria e Prática do Design, Lezioni di Design* e *Elementi di Progettazione*, aumentando assim este bloco formativo de 2,2% para 4,4% nos cursos da ESART e de 2,8% para 8,4% nos cursos da Faculdade de Design de Milão.

Refira-se que no domínio do *Desenho e Outras Técnicas de Representação e Expressão*, identifica-se a existência, nos cursos da Escola de Artes de Castelo Branco, da unidade curricular de opção de *Gravura*, acrescentando assim o peso deste bloco formativo em 2,2%, portanto para 8,8%. Relativamente aos cursos do Politécnico de Milão não é acrescida qualquer unidade neste bloco.

Um outro bloco de unidades comum identificado nos cursos de design do Politécnico de Milão está relacionado com os das ciências económicas, incluindo-se aqui as unidades curriculares de *Gestione Aziendale* e *Marketing Industrial*, cujos objectivos gerais visam a aquisição de conhecimentos sobre gestão e planeamento e sobre marketing, a aquisição de capacidades de concepção e orçamentos e adopção de estratégias competitivas, representando nos cursos da instituição o peso percentual de 8,3% da totalidade de cada curso.

Se na Faculdade de Design de Milão este bloco de unidades é comum aos cursos de design, na Escola Superior de Artes Aplicadas, as unidades curriculares em que é suposto serem adquiridas competências de gestão e planeamento são específicas de cada curso, designadamente em *Gestão e Organização da Produção Gráfica e Multimédia e Audiovisuais*; *Gestão e Organização da Produção Têxtil e do Vestuário* e *Gestão e Organização da Produção de Interiores e Equipamento*.

Contudo a unidade de *Marketing* é comum a todos os cursos, representando 2,2% da totalidade de cada curso. Se bem que a introdução às metodologias de projecto se faça, em ambas as instituições, em unidades curriculares comuns, designadamente em *Teoria e Prática do Design* e em *Laboratorio de Teoria e Pratiche del Progetto* e em *Laboratorio de Metaprogetto*, o seu desenvolvimento e aprofundamento faz-se fundamentalmente, na Escola de Artes de Castelo Branco, em unidades curriculares específicas de cada área.

Para além destes blocos de formação comuns aos cursos de design, identifica-se ainda um outro conjunto de unidades em que se incluem disciplinas de opção, designadamente *Fotografia*; *Fotografia de Moda*; *Vitrinismo*; *Volume e Espaço*, *TIC*, *Ilustração*, *Fotojornalismo e Publicidade*, aumentado assim o número de unidades comuns, que no total de cada curso representa 6,7%

Também na Faculdade de Design de Milão é identificado um conjunto de unidades, para além das atrás referidas, constituído fundamentalmente por *Fondamenti di CAD*, *Metodi Numerici per il Design*, cujo valor médio é de 6,9%.

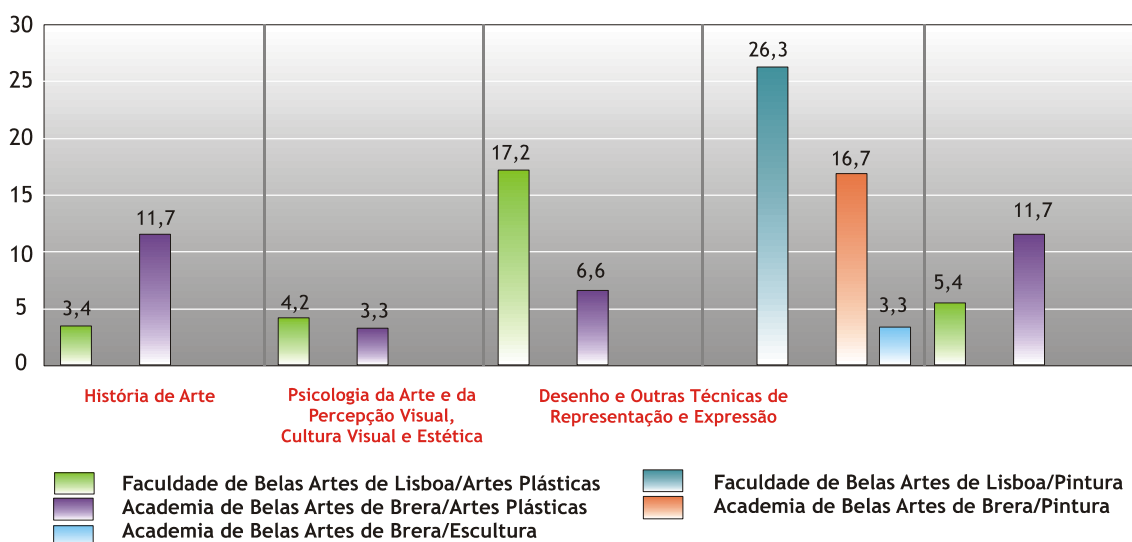
Consideramos ser de toda a vantagem, em termos de racionalização da oferta formativa, da optimização dos recursos e do aumento das oportunidades de escolha dos alunos, que a aquisição de competências nos domínios da gestão e planeamento, das metodologias de projecto se faça, na Escola de Artes de Castelo Branco, de modo mais aprofundado através de unidades curriculares comuns, pressupondo uma maior transversalidade e integração dos saberes, a exemplo do que se verifica na Faculdade de Design do Politécnico de Milão.

Se bem que a aquisição de conhecimentos sobre o panorama profissional dos designers, da relação contratual, dos direitos de autor e patentes está prevista nos cursos de design do Politécnico de Milão, embora em unidades específicas do curso, nos cursos da Escola de Artes Aplicadas de Castelo Branco não é feita qualquer referência.

Também neste caso, e conforme sugere a ANECA sobre a estrutura geral do título em Design, esta competência deveria ser adquirida por todos os diplomados em design, devendo ser promovida através de unidades comuns.

### 2.3.6 – Análise das unidades curriculares que visam a aquisição de competências comuns às Artes Plásticas

Gráfico N.º 5 – Valor percentual das unidades curriculares que visam a aquisição de competências comuns às Artes Plásticas



Nos cursos de artes plásticas são também identificados os mesmos blocos formativos comuns ao design, designadamente ao nível da *História de Arte*, da *Psicologia das Artes*, *Cultura Visual e Estética*, mantendo-se os mesmos valores.

Contudo no que se refere ao bloco de *Desenho e Outras Técnicas de Representação e Expressão* os valores devem ser lidos com algum cuidado, na medida em que o peso da unidade curricular da pintura, em ambos os cursos das instituições em análise, é muito mais elevado na medida em que grande parte do valor percentual do curso se refere à área da especialidade (pintura) e por conseguinte não pode considerar-se como sendo comum aos cursos. Daí não se ter considerado a média entre pintura e escultura como se fez relativamente aos outros blocos formativos.

No caso do curso de pintura português, a unidade de pintura representa 26,3% da totalidade do curso, enquanto no mesmo curso da instituição italiana o peso se fixa em 16,7%. Já no que se refere aos cursos de escultura, na instituição portuguesa não é identificada qualquer unidade de pintura, enquanto na Academia de Belas Artes de Brera o valor da unidade de pintura é de 3,3%.

No que se refere ao *Desenho*, na Faculdade de Belas Artes de Lisboa, o valor percentual médio aumenta para 17,2%, dado que são identificadas as unidades de *Modelos e Anatomia e Antropometria* comuns aos cursos de pintura e escultura. Também o mesmo bloco de formação da Academia de Belas Artes de Brera é acrescido de 3,3%, passando o total a fixar-se em 6,6%, dado ser identificada a unidade de *Anatomia Artística* em ambos os cursos.

Nos cursos de artes plásticas é ainda identificado um conjunto de unidades curriculares comuns, que não consideramos nos blocos anteriores e cujo peso médio na totalidade de cada curso da Faculdade de Belas Artes de Lisboa é de 5,4% e nos cursos da Academia de Brera é de 11,7%.

Na instituição portuguesa incluem-se as unidades *Geometria, Metodologia e Técnicas de Investigação, Museologia e Museografia, Arqueologia e Património, Antropologia Artística e Estudos de Arte* e na instituição italiana incluem-se as unidades de *Tecniche dell'Incision, Fotografia, Grafica Multimediali, Scenografia e Tecniche della Ceramica*.

A ANECA (2004:292-296) propõe para o título em Belas Artes um tronco comum, correspondendo este a 60% da totalidade do curso (144 ECTS) e 40% para os créditos obrigatórios e optativos a definir por cada instituição. Esta proposta tem como objectivo “reafirmar a nossa identidade naquilo que é comum e ao mesmo tempo reconhecer e reafirmar a diversidade dos nossos centros”.

Esse tronco comum está estruturado nos seguintes blocos de conteúdos: Processos de Criação Artística, Materiais e Tecnologias; Princípios Básicos para a Configuração da Obra Artística; Conceito, Pensamento e Discurso da Arte; Cultura e Contextos; a Produção Artística e Indústria Cultural e Estratégias Criativas e Projectos Artísticos, sendo o valor percentual de cada um destes blocos de 30%; 4,2%; 4,2%; 1,5%; 1,5% e 18,8% respectivamente.

Contudo cada um destes blocos pode ainda ser reforçado através dos créditos obrigatórios e optativos a definir por cada uma das instituições de ensino de Espanha.

Sublinhe-se ainda, que no tronco comum está incluída também a aquisição de competências transversais.

Também na opinião do Grupo de Missão do MCIES, a aquisição destas competências específicas comuns às artes plásticas é enfatizada, embora não sejam definidos valores absolutos ou percentuais, para cada um dos blocos referidos.

Algumas das competências já referidas são desenvolvidas e aprofundadas à medida da especialização de cada um dos cursos, para além de serem adquiridas outras novas competências.

### **2.3.7 – Análise das unidades curriculares que visam a aquisição de competências específicas dos cursos de Design**

No caso dos cursos de design, o valor das unidades curriculares específicas de cada curso varia, na Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco, entre os 61,1% e os 63,3% e na Faculdade de Design do Politécnico de Milão varia entre os 51,4% e os 56,9%.

Tanto nos cursos de design da instituição portuguesa como da instituição italiana são identificados fundamentalmente três blocos formativos, assim designados: **Laboratório de Conceção e Produção na Área da Especialidade**, relacionados com o “aprender fazendo” **TIC(s) aplicadas à área da especialidade e outras**.

Incluem-se no primeiro bloco as unidades de *Design, Atelier de Produção e Materiais* enquanto no segundo bloco se incluem as unidades curriculares de Tecnologias da Informação e Comunicação de aplicação específica, designadamente *CAD, Modelação e Animação 3D*, etc.).

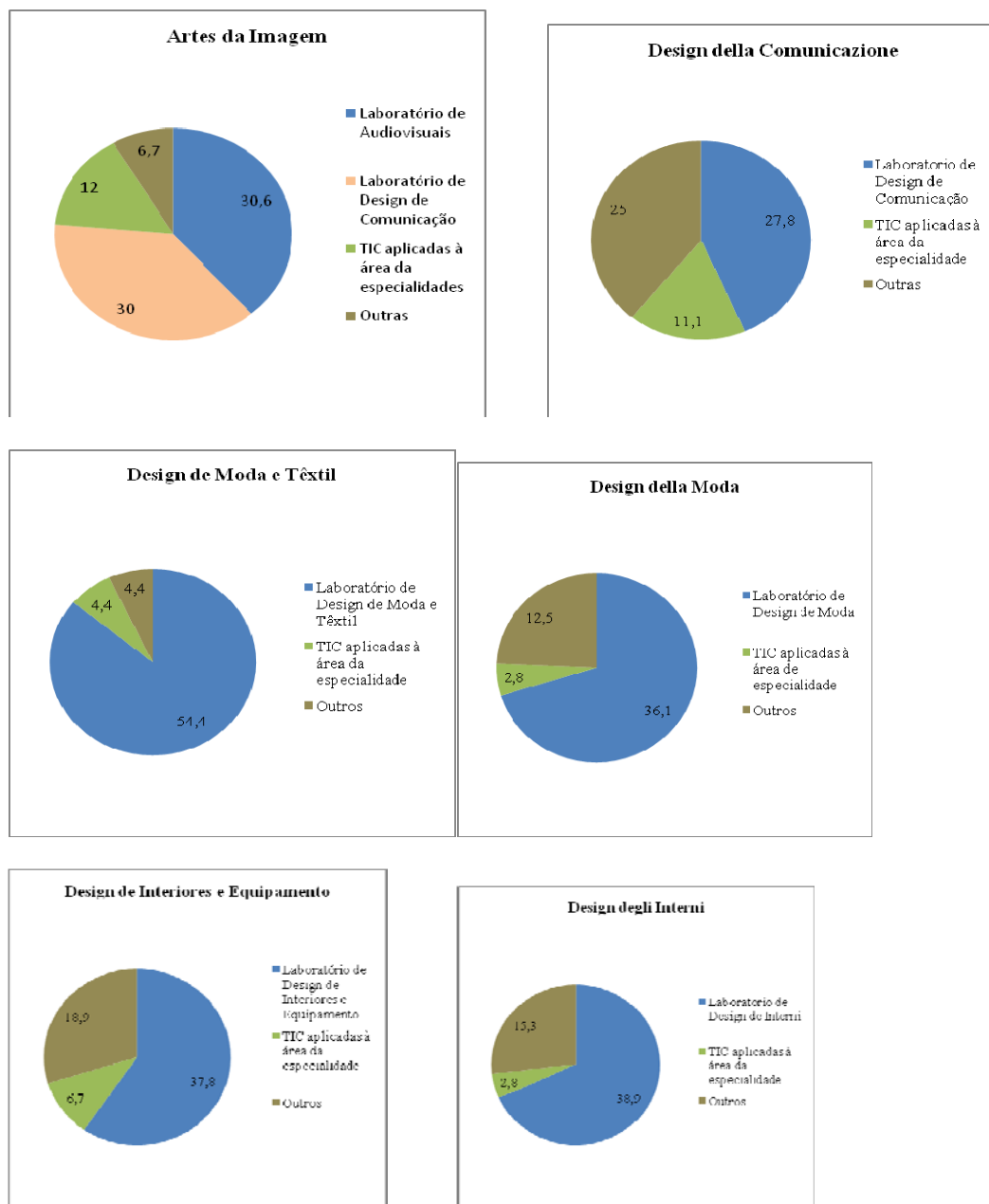
No terceiro bloco incluem-se as restantes unidades curriculares específicas do curso como *História do Design* de cada uma das áreas específicas, *Antropologia*,

*Seminário, Gestão e Organização da Produção na Área Específica, Geometria Descritiva, Ergonomia, etc.).*

**Gráfico N.º 6 – Valor percentual das unidades curriculares que visam a aquisição de competências específicas dos cursos de Design**

Faculdade de Belas Artes do Politécnico de  
Aplicadas Milão

Escola Superior de Artes  
de Castelo Branco



Da análise do gráfico n.º 6, verifica-se, nos cursos da Escola de Artes de Castelo Branco, uma maior preponderância das unidades curriculares relacionadas com a concepção e produção na área da especialidade, situando-se assim o peso do primeiro



bloco formativo entre os 37,8% e os 60,6%, representando o curso de Design de Interiores e Equipamento o valor mais baixo e o curso de Artes da Imagem o valor mais elevado. No curso de Design de Moda e Têxtil o valor percentual é de 54,4%.

Refira-se que dos três cursos, o de Artes da Imagem é o que integra duas áreas de especialização mais distintas, designadamente Audiovisuais e Design de Comunicação, pelo que o bloco formativo de Laboratório de Concepção e Produção de Imagem se reparte em dois sub-blocos, cujos pesos representam 30,6% e 30% respectivamente.

É também no curso de Artes da Imagem que o bloco das Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à área é o mais elevado (12%), tendo em conta a especificidade do curso, relacionada, por conseguinte, com a Multimédia.

Quando comparado com os mesmos blocos de formação identificados no curso do Politécnico de Milão, verifica-se um pendor mais acentuado das unidades curriculares do bloco de Laboratório dos cursos de Artes da Imagem e Design de Moda e Têxtil relativamente aos mesmos cursos do Politécnico de Milão, representando no curso de Design della Comunicazione 27,8% e no curso de Design della Moda 36,1%.

Se se tiver em consideração que o curso de Artes da Imagem inclui duas áreas de formação distintas, o valor percentual de cada um dos blocos formativos de Laboratório (Audiovisuais – 30,6% e Design de Comunicação – 30%) é muito semelhante ao bloco de Design de Comunicação do Politécnico de Milão (27,8%).

Apenas nos cursos de Design de Moda, a diferença é mais acentuada.

Nos cursos de Design de Interiores, o bloco formativo de Laboratório de Design de Interiores do Politécnico de Milão é ligeiramente mais elevado (38,9%) relativamente ao mesmo bloco do curso português (37,8%).

A exemplo do curso de Artes da Imagem também no curso de Design della Comunicazione o bloco de TIC aplicadas à área da especialidade é o mais elevado (11,1%) e muito semelhante à do curso correspondente português (12%), tendo em conta a especificidade do curso.

Nos cursos de Design della Moda e de Design degli Interni o mesmo bloco formativo tem um peso significativamente mais baixo (2,8%) quer relativamente ao

curso antes referido quer relativamente aos cursos correspondentes da instituição portuguesa.

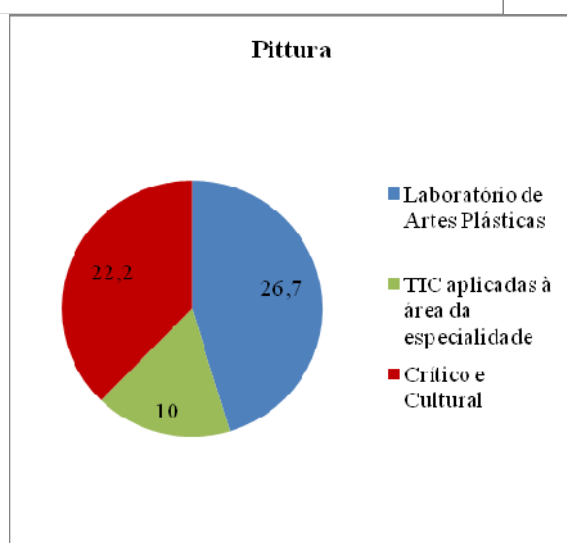
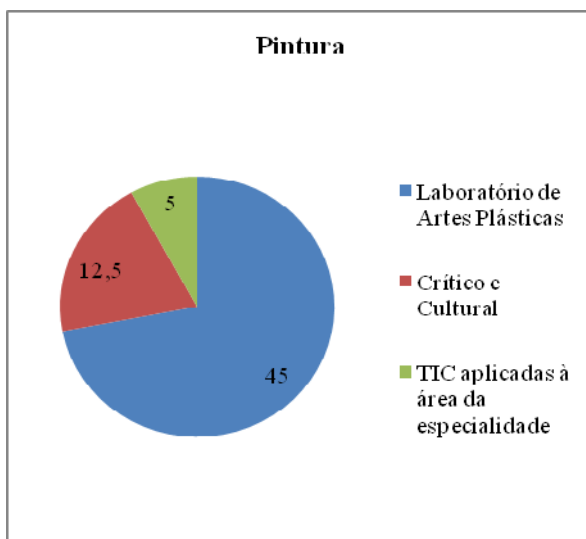
As diferenças mais significativas entre os cursos de ambas as instituições verificam-se no bloco por nós designado de “outros”, representando os cursos do Politécnico de Milão um peso mais elevado. Contudo no curso de Design de Interiores e Equipamento da instituição portuguesa, o valor percentual deste bloco é ligeiramente superior à média do mesmo bloco formativo dos cursos da instituição italiana (17,6%). Sublinhe-se ainda que o pendor laboratorial do curso de design de Moda da instituição portuguesa é o mais elevado.

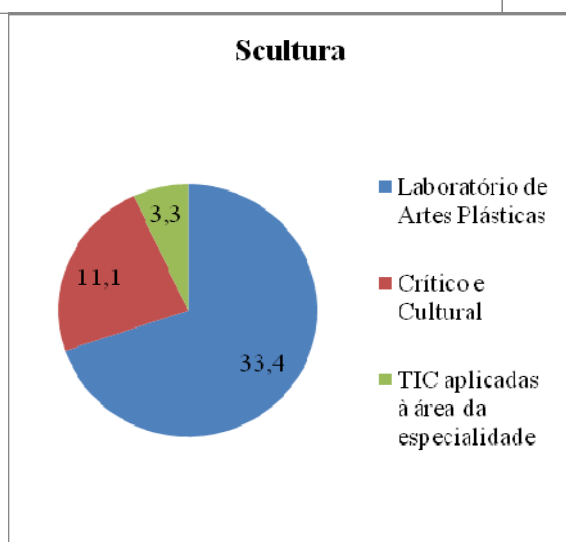
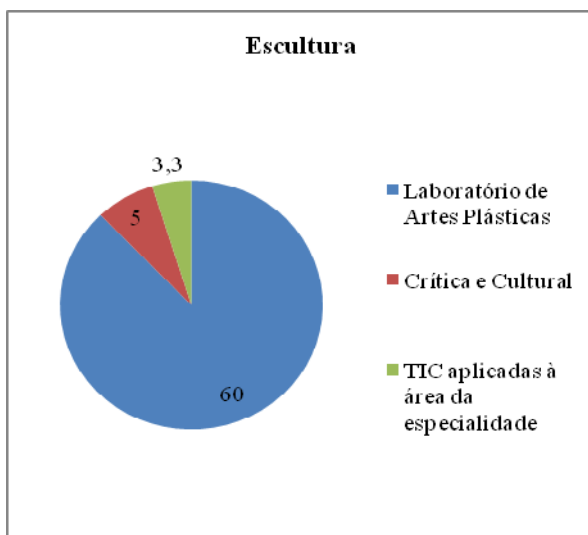
### **2.3.8 – Análise das unidades curriculares que visam a aquisição de competências específicas dos cursos de Artes Plásticas**

**Gráfico N.º 7 – Valor percentual das unidades curriculares que visam a aquisição de competências dos cursos de Artes Plásticas**

Faculdade de Belas Artes de Lisboa

Academia de Belas Artes de  
Brera





Também nos cursos de pintura e escultura são identificados três blocos formativos, que para efeitos da presente análise, designamos do seguinte modo: Laboratório de Artes Plásticas; Crítico e Cultural; TICs aplicadas à área da especialidade.

Incluem-se no primeiro bloco as unidades relacionadas com a concepção e produção em artes associadas ao “aprender fazendo” tais como *Artes Plásticas*, *Pintura*, *Escultura*, *Laboratório de Escultura*, *Estudos Tecnológicos de Escultura*, *Vitral*, *Tapeçaria*, *Mosaico e Projecto*. No segundo bloco incluem-se as unidades de *Teoria da*

*Forma Visual, Cultura Visual, História de Arte Portuguesa, Composição, Estudos de Pintura, Teoria da Escultura, Teoria da Escultura Portuguesa e Estudos Culturais*. No terceiro bloco incluem-se as unidades de *Tecnologias de Informação e Comunicação* aplicadas a cada um dos cursos da especialidade. O peso das unidades curriculares específicas de cada curso, representa no curso de pintura português 62,5% e no curso de escultura 68,3%.

Se no curso de pintura o valor percentual do bloco de *Laboratório de Artes Plásticas* representa 45% da totalidade do curso, já no curso de escultura o valor do mesmo bloco aumenta para 60%. Refira-se que o curso de escultura português é o que possui um pendor laboratorial mais elevado, mesmo relativamente aos cursos de design. Em contrapartida, o bloco formativo relacionado com as *dimensões crítica e cultural* é mais elevado no curso de pintura (12,5%), sendo o valor do mesmo bloco no curso de escultura de 5%.

Quanto ao bloco das *Tecnologias de Informação aplicadas à área da especialidade*, os valores situam-se entre 3,3% e 5%, representando o curso de escultura o valor mais baixo.

Relativamente aos cursos da Academia de Belas Artes de Brera o peso do bloco formativo de *Laboratório de Artes Plásticas* é de 26,7% no curso de pintura e de 33,4% no curso de escultura, muito abaixo dos valores dos cursos da instituição portuguesa.

Nos cursos de pintura a diferença é de 18,3% e nos de escultura a diferença é ainda mais acentuada, fixando-se em 26,6%.

Em contrapartida, o segundo bloco formativo, *crítico e cultural*, representa nos cursos da Academia de Brera valores significativamente mais elevados relativamente aos cursos portugueses.

Se no curso de pintura italiano o valor percentual é de 22,2%, no curso correspondente da Faculdade de Belas Artes de Lisboa é de 12,5%.

O curso de escultura da Academia de Brera apresenta valores mais baixos (11,1%), contudo superior em 6,1% relativamente ao mesmo curso da instituição portuguesa.

No que se refere ao bloco das *Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à área da especialidade*, verifica-se um peso mais elevado no curso de

pintura da Academia de Brera (10%) relativamente ao mesmo curso da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, sendo a diferença de 5%.

Já quanto aos cursos de escultura, os valores são iguais, representando em ambas as instituições 3,3%.

Face à análise dos dados, pode concluir-se que os cursos de Artes Plásticas da Faculdade de Belas Artes de Lisboa apresentam um pendor laboratorial mais elevado, relativamente aos mesmos cursos da Academia de Brera, representando no curso de escultura português 60% da totalidade do curso, pelo que a dimensão prática do curso português tem um peso bastante acentuado.

Em contrapartida, os cursos da Academia de Brera têm um pendor teórico mais acentuado, em que a dimensão crítica e cultural tem um peso mais significativo em relação aos cursos da instituição de Lisboa.

Contudo, o valor percentual é do bloco formativo relativo à dimensão crítica e cultural do curso de pintura português é ligeiramente superior ao mesmo bloco do curso de escultura da instituição italiana.

Apesar do crescente papel das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em todos os domínios de actividade, elas representam nos cursos de artes plásticas, quer enquanto recurso ou forma de expressão artística quer do ponto de vista instrumental, um peso ainda muito residual se se tiver como termo de comparação os cursos de design antes analisados.

### **2.3.8 – Conclusões Prévias**

Tendo em conta a identificação de determinadas competências comuns aos cursos de design das duas instituições em análise, conjugada com os requisitos mínimos de formação dos designers em termos de aquisição de competências pelas organizações e associações atrás referidas é desejável, do ponto de vista da harmonização e mobilidade internacional e no respeito pela especificidade de cada instituição, configurar os currículos de formação em design, tendo em atenção as seguintes considerações:

- A estrutura dos estudos em design deverá acautelar e assegurar a aquisição e desenvolvimento de competências comuns que foram identificadas em todos os cursos analisados que permitam aos diplomados ingressar no mercado de trabalho no final da graduação e lhes permita, ao mesmo tempo, aceder ao ciclo de pós-graduação seja este de natureza académica ou profissionalizante.

Embora tenha sido identificada em cada um dos cursos de cada uma das instituições uma parte significativa das competências referidas pelas organizações internacionais (BEDA, ICSID e ICOGRADA), pela ANECA – Agência Nacional de Avaliação e Acreditação espanhola e pelo Grupo de Missão do MCIES português, não é menos verdade que algumas delas não foram identificadas. Estão neste caso a aquisição de conhecimentos básicos das metodologias de investigação científica em ambas as instituições, a aquisição de conhecimentos básicos dos aspectos legais do design (patentes e marcas, copyrigh, propriedade intelectual) em que na Escola de Artes Aplicadas não são identificados quaisquer objectivos que visem a aquisição desta competência.

Tendo em conta que estas competências são referenciadas por algumas daquelas instituições, designadamente, pela ANECA, somos de opinião que a sua aquisição deveria ser acautelada em todos os cursos de design:

- Algumas das competências adquiridas em unidades curriculares específicas dos cursos da ESART poderiam ser adquiridas, a exemplo do que se verifica no Politécnico de Milão, em unidades curriculares comuns à área científica do design, na perspectiva de uma maior flexibilização dos currículos e do alargamento do espectro de competências dos diferentes perfis profissionais, podendo, também deste modo, os diplomados adaptar-se melhor às exigências do mercado de trabalho num tempo em constante mutação. Sublinhe-se que as unidades curriculares que visam a aquisição de competências específicas do curso, representam ainda um peso significativo quando comparadas com as unidades dos cursos do Politécnico de Milão;
- Tendo em conta as competências identificadas, em que não se verificam diferenças significativas entre os cursos de ambas as instituições, consideramos não ser despiciente interrogarmo-nos se faz sentido a dicotomia ensino

académico/ensino profissionalizante no ciclo de graduação, dos cursos de design;

- Também nos cursos de pintura e escultura é identificado um conjunto de unidades curriculares que visam a aquisição de competências comuns a ambos os cursos, embora na Faculdade de Belas Artes de Lisboa, algumas delas sejam obrigatórias num curso e opcionais no outro.

Estão neste caso as unidades de *Geometria*, *História de Arte II*, *História de Arte Contemporânea*, *Modelos*, *Desenho III, IV, V e VI* e *Sociologia da Arte*, obrigatórias no curso de pintura e opcionais no curso de escultura, ou então, *Estudos de Arte e Antropologia Artística*, obrigatórias no curso de escultura e opcionais no de pintura.

Nos cursos de pintura e de escultura da Academia de Belas Artes de Brera apenas as unidades de *Fotografia* e *Grafica Multimediale* são obrigatórias no primeiro curso e opcionais no segundo, enquanto as unidades de *Problemi Expressivi del Contemporaneo* e *Storia della Tecnica Artistica* são obrigatórias no curso de escultura e opcionais no de pintura.

Assim, julgamos que nos cursos da instituição portuguesa seria desejável consensualizar, de entre as unidades referidas, um núcleo comum obrigatório mais sólido, sob pena de nalgumas áreas opcionais a formação ser um pouco mais débil.

- Ao nível da aquisição de competências básicas no domínio das metodologias de investigação científica é identificada nos planos de estudo dos cursos de pintura e escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, a unidade curricular opcional *de Metodologia e Técnicas de Investigação*.

Embora nos cursos de Brera não seja identificada qualquer unidade que vise a aquisição de competências básicas de investigação, admite-se contudo que na unidade *Tesi Scritografica* seja promovida a aquisição desta competência.

Considerando que a aquisição desta competência, ainda que a um nível básico, é referida e proposta pela Agencia de Avaliação e Acreditação espanhola e pelo Grupo de Missão do MCIES português para a implementação do Processo de Bolonha, somos de opinião que os cursos de artes plásticas, a exemplo do design, deveriam assegurar e



promover a aquisição dos conhecimentos e capacidades no domínio da investigação científica.

- No domínio operativo e também teórico de algumas sub-especialidades de natureza essencialmente técnica, propostas pelo Grupo de Missão MCIES, como a *Tapeçaria*, a *Gravura*, o *Vitral*, o *Mosaico*, os *Metais*, a *Madeira*, etc., deveriam ser objecto de escolha por parte dos alunos de ambos os cursos da instituição portuguesa e não apenas dos alunos de um dos cursos, contribuindo-se também deste modo para o alargamento do leque de opções e por conseguinte para uma formação de espectro mais alargado e também para uma maior racionalização dos recursos.

Nos cursos da Academia de Brera são também identificadas, para além das unidades relacionadas com a especificidade do curso, outras disciplinas específicas do curso de pintura ou do curso de escultura que poderiam ser comuns a ambos os cursos. Estão neste caso as unidades de *Antropologia Cultural*, *Pedagogia e Didattica dell'Arte*, *Elementi di Filosofia Contemporanea*, *Sociologia dell'Arte*, *Storia della Fotografia e Etica della Comunicazione*, específicas apenas do curso de pintura ou *Teoria e Storia dei Metodi di Rappresentazione* e *Storia e Teoria dei Nuovi Media*, *Installazioni Multimediali* específicas do curso de escultura.

Salvaguardando-se a especificidade de cada curso, em que o peso das unidades curriculares específicas deve ser objecto de um consenso alargado, deixando-se às instituições a possibilidade de configuração das suas matrizes de formação, assim como a definição de um tronco comum, por curso ou área científica, no sentido da harmonização das formações e da garantia da sua qualidade deverão ser objecto de um estudo aprofundado.

- Da análise realizada constata-se a existência de um conjunto das unidades comuns às artes plásticas e ao design. Dessas unidades, agrupadas por blocos formativos em razão dos objectivos gerais definidos, salientam-se os seguintes:

- O bloco formativo da *História de Arte* em que se visa a aquisição de conhecimentos de história e a compreensão do contexto em que emerge o objecto de arte, cujo valor médio por instituição se situa entre os 2,8% (Politécnico de Milão) e os 11,7% (Academia de Brera), representa na totalidade das instituições o peso médio de 5,7%;
- O bloco formativo cujos objectivos visam a aquisição de conhecimentos dos elementos estruturais da linguagem plástica, a compreensão dos processos perceptivos e o desenvolvimento da capacidade de apreciação estética, incluindo-se neste bloco as disciplinas de *Psicologia da Percepção e da Arte, a Estética, a Teoria da Arte*, etc., cujo peso médio por instituição se situa entre os 2,2% (ESART) e os 4,4% (Faculdade de Belas Artes de Lisboa) representa na totalidade das instituições o valor médio de 3,2%;
- O bloco de formação do desenho e outras técnicas de representação e expressão, cujos objectivos visam o domínio dos processos que possibilitam o desenho à mão livre, a aquisição do conhecimento e domínio das técnicas fundamentais da pintura, o conhecimento sobre teoria da cor e composição, representa na totalidade dos cursos de todas as instituições o valor médio de 7,4%. Excluem-se as unidades de pintura dos cursos de pintura das duas instituições dado que o seu peso é bastante mais significativo dado fazerem parte da área específica dos respectivos cursos.

O conjunto dos três blocos formativos comuns às artes plásticas e ao design representa assim 16,2% da totalidade de cada curso, pelo que somos de opinião que a coexistência de ambas as áreas científicas (artes plásticas e design) na mesma instituição seria mais enriquecedora e representaria para os alunos maior oportunidade de escolha e permitiria uma maior racionalização e optimização dos recursos.

- Partindo-se das médias de cada um dos blocos dos cursos de todas as instituições, o peso de cada bloco aumenta quando se trata de identificar

as unidades curriculares comuns apenas aos cursos de design ou aos cursos de artes plásticas.

Acrescentando-se ao bloco de história, as unidades de *História de Design* e *Cultura del Progetto* o peso médio nas duas instituições de design aumenta para 8,2%.

Também o peso médio do bloco de *Psicologia da Percepção e da Arte, da Teoria da Arte e da Estética*, etc., aumenta para 7,1%, se se acrescentarem as unidades relacionadas com a teoria do design.

Relativamente ao bloco de *Desenho e de Outras Técnicas de Representação e Expressão* não são identificadas outras unidades que sejam comuns aos cursos de design, à excepção da disciplina opcional de gravura nos cursos da Escola de Artes de Castelo Branco, cujo peso é de 2,2%. Distribuindo-se este valor pelas duas instituições acrescer-se-ia 1,1% à média obtida a partir das quatro instituições, fixando-se assim o valor médio em 8,5%.

Relativamente aos cursos de pintura mantém-se a média de cada um dos blocos, dado que não são identificadas mais unidades que sejam apenas comuns aos cursos de artes plásticas. Exceptuam-se contudo a unidade da pintura, cujo peso aumenta significativamente dado tratar-se de uma unidade específica dos cursos da pintura.

Para além destes três blocos formativos é acrescido o bloco de **ciências económicas** que no Politécnico de Milão é comum aos cursos de design, embora na Escola de Artes de Castelo Branco as unidades curriculares de *Gestão e Organização da Produção*, integradas neste bloco, sejam específicas de cada um dos cursos.

Seguindo o exemplo da instituição italiana, em que as competências relacionadas com a gestão e marketing, etc., são adquiridas em unidades curriculares comuns ao design, o peso médio, deste bloco nas duas instituições, fixar-se-á em 6,7%.

É ainda identificado um conjunto de unidades comuns em que se incluem as disciplinas de *Fotografia, Tecnologias de Informação e Comunicação* de utilização específica, *Volume e Espaço, Vitrinismo*, comuns aos cursos de design da ESART, ou *Fondamenti di CAD e Metodi Numerici per el Design*, comuns aos cursos do Politécnico de Milão, cujo valor médio em ambas as instituições se fixa em 6,8%.

Ao conjunto dos blocos formativos comuns identificado, cujo valor médio nas instituições de design representa 36,7%, pode ainda acrescer-se um conjunto de outras unidades, identificadas como específicas de cada curso, mas que poderiam ser consideradas comuns, em nome de uma maior racionalização da oferta formativa, da optimização dos recursos e de uma maior transversalidade e integração dos saberes. Estão neste caso as unidades curriculares em que se visa a aquisição de competências no domínio das metodologias de projecto e aquisição de conhecimentos no âmbito dos aspectos legais do design (relação contratual, direitos de autor, patentes, etc.), com aquisição de outras competências, designadamente com a familiarização e domínio de outras técnicas específicas (skills) tais como *Modelação e Animação 3D*.

A exemplo do design, também na área das artes plásticas se verifica um conjunto de unidades específicas ou comuns a esta área científica e que não foram consideradas nos blocos formativos comuns ao design e às artes plásticas.

Estão neste caso as unidades de *Geometria, Metodologias e Técnicas de Investigação, Museologia e Museografia, Arqueologia e Património, Antropologia e Património, Antropologia Artística*, na Faculdade das Belas Artes de Lisboa e *Tecniche dell Incision, Fotografia, Grafica Multimediale, Scenografia e Tecniche della Ceramica* na Academia de Brera.

O valor médio destas unidades nas duas instituições é de 8,6%, o qual deve acrescer ao peso percentual das unidades comuns ao design e às artes plásticas que é de 16,2%.

Em síntese, pode concluir-se:

- da existência de um tronco comum às duas áreas científicas em análise (design e artes plásticas);
- que o peso médio das unidades curriculares comuns ao design é superior ao peso médio verificado nos cursos de pintura e escultura;
- que o peso das unidades curriculares comuns aos cursos de design da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco é inferior ao peso médio dos cursos da Faculdade de Design do Politécnico de Milão,

embora o grau de especialização dos cursos de ambas as instituições, no ciclo de graduação, seja muito semelhante;

- que o peso médio das unidades curriculares comuns aos cursos de pintura e de escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa é significativamente inferior ao peso médio das unidades curriculares comuns dos cursos correspondentes da Academia de Belas Artes de Brera, pelo que o grau de especialização dos cursos da instituição portuguesa é mais acentuado no ciclo de graduação, relativamente aos cursos da Academia de Brera.

Quanto à distribuição das unidades curriculares que visam a aquisição de competências dos cursos ou áreas de especialidade, verifica-se:

- que o peso das unidades curriculares integradas no bloco de *Laboratorio de concepção e Produção* no curso de design de ambas as instituições tem um peso preponderante relativamente ao bloco de *TIC(s) aplicadas à área da especialidade* e ao bloco de *outros* onde se incluem as unidades de *Seminário, Geometria, Gestão e Organização da Produção, Storia delle Comunicazione Visive, Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi*;
- que o pendor do *Laboratorio da Concepção e Produção* é ainda mais acentuado nos cursos de Artes da Imagem e Design de Moda e Têxtil relativamente aos mesmos cursos do Politécnico de Milão, embora nos cursos de Design de Interiores e Equipamento, o peso seja muito semelhante;
- que o peso das unidades de *TICs aplicadas à área da especialidade*, nos cursos de Artes da Imagem e Design della Comunicazione do Politécnico de Milão é muito semelhante e é mais elevado relativamente aos restantes cursos;
- que o peso das unidades consideradas no bloco *outras* onde se incluem as unidades de natureza conceptual como *Storia e Cultura del Progetto*

*nella Moda, Storia delle Comunicazione Visive, Antropologia Cultural, Preparazione Elaborato di Laurea*, dos cursos de design della comunicazione e Design della Moda é significativamente mais elevado relativamente aos cursos correspondentes da instituição portuguesa, enquanto nos cursos de Design de Interiores e Equipamento e Design degli Interni o peso é muito semelhante;

- que o peso do bloco de *Laboratorio de Artes Plásticas* dos cursos de pintura e escultura de ambas as instituições é superior relativamente aos outros blocos;
- que o peso do bloco de *Laboratorio de Artes Plásticas* dos cursos da instituição portuguesa é significativamente mais elevado relativamente aos cursos da instituição italiana.
- que o peso do bloco *Critico e Cultural* em que se incluem as unidades relacionadas com a dimensão crítica e cultural dos cursos de pintura de ambas as instituições é mais elevado relativamente aos cursos de escultura;
- que o peso das unidades de *TICs aplicadas à área da especialidade* é mais elevado nos cursos de pintura relativamente aos cursos de escultura;
- que a distribuição dos três blocos identificados é mais equilibrado nos cursos da Academia de Belas Artes de Brera relativamente aos mesmos cursos da Faculdade de Belas Artes de Lisboa.

## **2.4 – Análise da distribuição das unidades curriculares pelos domínios do Ensino Artístico: Produtivo, Crítico e Cultural, dos cursos de Design e Artes Plásticas**

### **Introdução**

Conforme referem Luísa Maria Martinez Garcia e Rosário Pérez (1998:99), actualmente os currículos de Artes seguem diferentes enfoques. As tendências mais

recentes, a que já fizemos referência na revisão bibliográfica, são norteadas, algumas por uma orientação mais conceptual e analítica cujos objectivos visam o desenvolvimento da percepção e da apreciação estética, outras centram-se no desenvolvimento da criatividade e da auto-expressão.

Tomando como referência o ensino das artes plásticas em Espanha, as autoras são de opinião que no ensino das artes se enfatiza, na maioria das vezes, o desenvolvimento da destreza e das habilidades manuais.

Na opinião de Elliot Eisner, existem fundamentalmente três tipos de currículos em artes (2005:148-149), tendo em conta as dimensões ou domínios de aprendizagem artística identificados assim sintetizados: produtivo, crítico e cultural. Sublinha ainda o autor que quando se planificam as actividades de aprendizagem em cada um daqueles domínios é possível dar-se maior pendor a um tipo de programas relativamente a outros.

Daí que no presente capítulo procurar-se-á identificar a partir dos currículos e dos respectivos programas das unidades curriculares qual ou quais as dimensões presentes em cada um dos cursos e qual a preponderância de uns relativamente aos outros.

Sublinhe-se que a perspectiva da abordagem de Eisner está ancorada no modelo curricular designado por DBAE – Disciplined Based Art Education do Getty Center for Education in the Arts, dos Estados Unidos da América.

Em síntese, com o DBAE visam-se fundamentalmente quatro objectivos: desenvolvimento da imaginação e aquisição de atitudes que propiciam a produção artística; desenvolvimento das capacidades de observação das qualidades formais e expressivas das formas, para além das suas funções utilitárias; aquisição e desenvolvimento de competências para a compreensão do contexto histórico e cultural em que a obra de arte foi criada e desenvolvimento de competências relacionadas com a apreciação estética, ou seja, com a valorização da obra de arte.

Sublinhe-se que o DBAE tem sido o modelo dominante do ensino das artes nos Estados Unidos desde a década de 90.

Na opinião de Ana Mae Barbosa as bases teóricas e práticas do DBAE foram lançadas por Richard Hamilton, para quem o processo de criação artística assenta em processos lógicos e conscientes, pelo que os alunos precisam de “informações e bases racionais sobre as quais se dá o desenvolvimento” (2005:36).

Para efeitos da presente análise considerar-se-ão no domínio da **produção artística**, para além das unidades curriculares relacionado com o “fazer artístico” em cada uma das áreas específicas, as unidades de materiais com elas relacionadas, desde que pressuponham a sua utilização e manipulação. A razão para agrupar as unidades curriculares de materiais naquele domínio, baseia-se na relevância que o conhecimento e a capacidade de tratamento dos materiais representam para o domínio produtivo da aprendizagem artística.

Para Eisner, a decisão do artista ou do aluno sobre os materiais a utilizar na criação dos objectos de arte ou formas visuais não é de somenos importância, já que a natureza e as características do material afectam o resultado final.

Para o autor, à medida que o conhecimento sobre as possibilidades do material aumenta e as habilidades técnicas estão à altura daquilo que os alunos ou o artista desejam criar, também as capacidades artísticas vão aumentando.

Para além da dimensão produtiva da arte, os programas de educação artística devem promover, segundo Eisner, o desenvolvimento de outras competências, designadamente do domínio crítico.

Neste âmbito, Eisner considera que quanto maior for o número de informações e dados que possuímos sobre a obra de arte, maior é a possibilidade de compreendermos o seu significado e lhe darmos sentido. Daí que o autor refira a existência das seguintes estruturas de referência: dimensão experimental, dimensão formal, dimensão simbólica, dimensão material e dimensão contextual.

Também para Ana Mae Barbosa (1998) o currículo deve interligar o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte, no pressuposto que esta organização corresponderá melhor aos interesses e necessidades dos alunos, respeitar-se-ão as matérias a ser aprendidas, os seus valores, a sua estrutura e a sua continuação específica para a cultura.

Assim, considerar-se-ão no domínio crítico todas as unidades curriculares cujos objectivos visam a criação de competências no domínio da percepção e valorização estética da obra de arte, tais como Estética, Psicologia da Percepção e Comunicação Visual, Teoria da Arte, Teoria do Design, etc.

Embora a “dimensão contextual” seja considerada como estrutura de referência do domínio crítico, no pressuposto de que concorre para uma melhor compreensão da



obra, Eisner considera o domínio cultural como a terceira dimensão que deve estar presente na estrutura cultural do ensino das artes pelo que considerar-se-ão todas as unidades relacionadas com a História da Arte, História do Design, a História da Fotografia, da Pintura, da Escultura, etc.

Para Bjarne Sode Funch (2000:109-125) existem cinco tipos de apreciação artística que vão da *contemplação estética* até à *experiência estética*, passando pela *empatia*, *compreensão* e *fascínio artístico*.

Contudo sublinha que a *compreensão artística* ou *apreciação cognitiva da arte* é o tipo de apreciação mais considerada. Para o autor a apreciação cognitiva da arte não é apenas conhecimento do significado da obra da iconografia e das intenções do artista, ela implica também o sentimento de prazer que a obra desencadeia no contemplador ou observador.

Na opinião de Ana Barbosa “a crítica de arte desenvolve a habilidade de ver e não apenas a olhar as qualidades que constituem o mundo visual...” (2005:37), enquanto a estética fornece as bases teóricas para julgar da qualidade da obra.

Sublinhe-se ainda que segundo a autora, “a metodologia de ensino da arte” seguida no Museu de Arte da Universidade de S. Paulo, integra também o *fazer artístico*, a *história de arte* e a *leitura da obra de arte*, pressupondo esta a “análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos”.

Para Edmund Burke Feldman, citado por Ana Barbosa (2005:43-44), o desenvolvimento crítico constitui o núcleo central da sua teoria. Para a aquisição e desenvolvimento da capacidade crítica concorre o “acto de ver”, o qual decorre dos princípios estéticos, éticos e históricos, e se desenvolve segundo quatro processos a que apesar de diferentes e distintos estão interligados: a *descrição* em que se fixa a atenção e se descreve o que se vê; a *análise* em que se observa o comportamento do que se vê; a *interpretação* em que se busca o significado da obra e o *julgamento* em que se procede à valorização do objecto de arte.

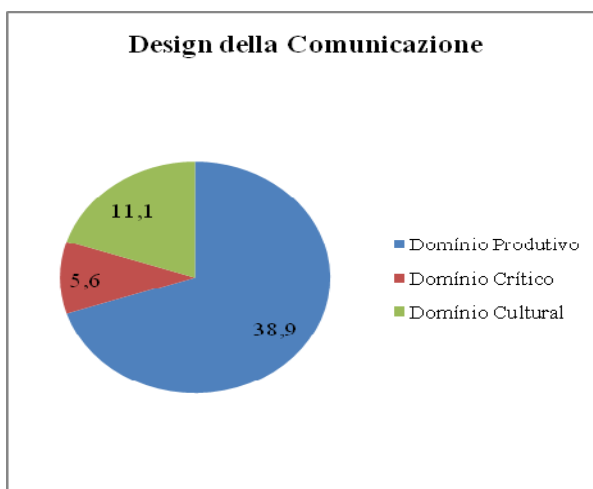
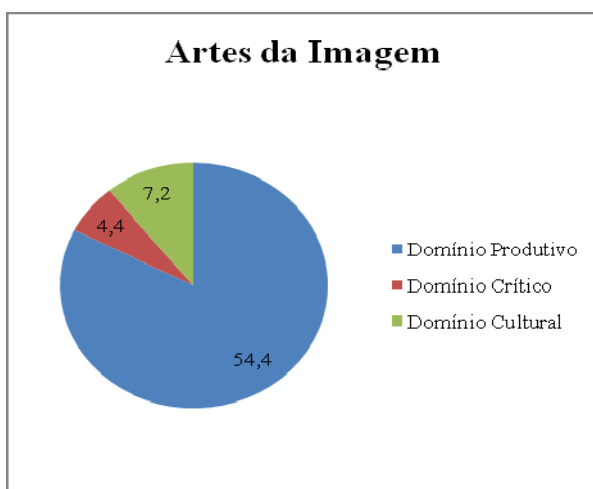
Do ponto de vista didáctico, Ana Mae Barbosa classifica o método da leitura da obra de arte de Feldman como *comparativo*, na medida em que este propõe sempre a análise de duas ou mais obras, de modo a suscitar nos alunos a obtenção de conclusões a partir da análise das diferenças e semelhanças das obras comparadas.

### 2.4.1 – Análise da distribuição das unidades curriculares pelos domínios do ensino artístico (Produtivo, Crítico e Cultural), dos cursos de Design

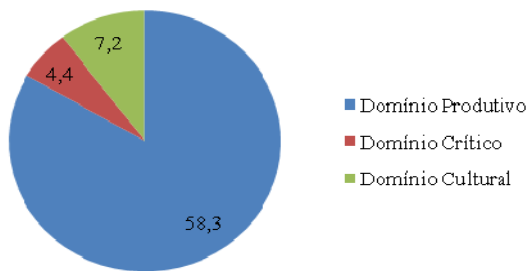
Gráfico N.º 8 – Distribuição das unidades curriculares pelos domínios do ensino artístico (Produtivo, Crítico e Cultural)

Escola Superior de Artes Aplicadas

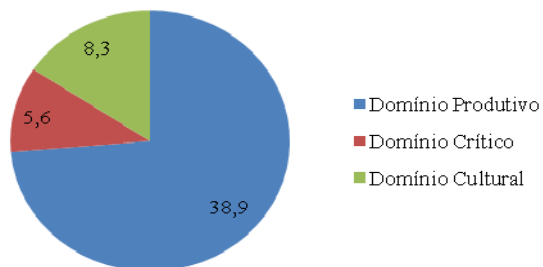
Politécnico de Milão

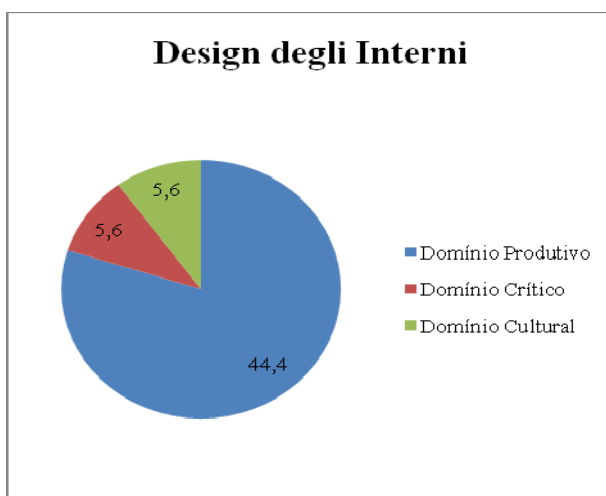
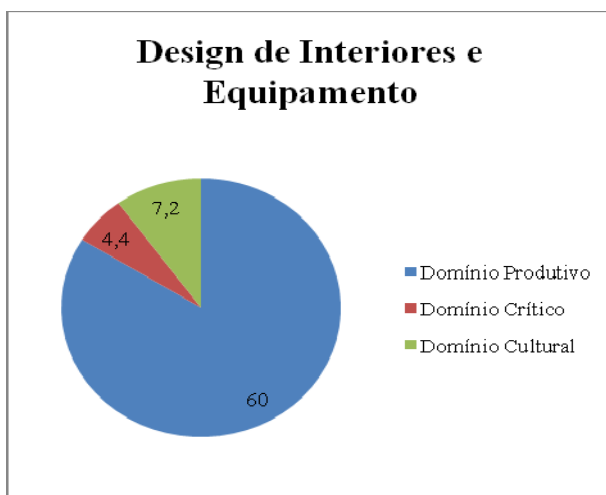


### Design da Moda e Têxtil



### Design della Moda





A partir da análise da estrutura curricular e dos programas dos cursos de design da Escola Superior de Artes de Castelo Branco e da Faculdade de Design do Politécnico de Milão, verifica-se a existência dos três domínios do ensino das artes (produtivo, crítico e cultural) referidos por Elliot Eisner.

Nos cursos da instituição portuguesa (Anexo 11), o *domínio produtivo* tem um pendor significativamente acentuado relativamente aos restantes domínios, cujo valor percentual se situa entre os 54,4% e os 60%.

O *domínio crítico* tem um peso igual em todos os cursos, fixando-se em 4,4%. Neste domínio são apenas identificadas as unidades curriculares de *Psicologia da Percepção e da Comunicação Visual* e de *Teoria e Prática do Design*.

É no curso de Design de Interiores e Equipamento em que o valor percentual do *domínio produtivo* é o mais elevado (60%), sendo o domínio Cultural igual em todos os cursos (7,2%).

Também no curso de Design degli Interni (Anexo 12) e gráfico, da Faculdade de Design do Politécnico de Milão, o peso do *domínio produtivo* é o mais elevado. Contudo mais baixo, em 15,6%, que o do curso correspondente da instituição portuguesa.

Nos cursos de Design della Comunicazione e Design della Moda, o valor percentual do *domínio produtivo* é igual em ambos os cursos (38,9%), mas inferior ao curso de Design degli Interni.

A diferença relativamente aos cursos da instituição portuguesa é muito acentuada, sendo a diferença entre os cursos de Design della Comunicazione (38,9%) e Artes da Imagem (54,4%) de 15,5% e a diferença entre os cursos de Design della Moda (38,9%) e Design de Moda e Têxtil (58,8%) de 19,9%.

Se o peso do *domínio crítico* é igual em todos os cursos da instituição italiana (5,6%) e superior em 1,2% relativamente ao mesmo domínio dos cursos portugueses, já o *domínio cultural* apresenta valores diferentes situando-se entre os 5,6% no curso de Design degli Interni e os 11,1% no curso de Design della Comunicazione. No curso de Design della Moda, o valor é de 8,3%.

O valor médio do *domínio cultural* dos cursos italianos (8,3%) é ligeiramente superior ao valor do mesmo domínio dos cursos portugueses (7,2%).

Em síntese poder-se-á concluir pelo excessivo pendor do *domínio produtivo* nos cursos da instituição portuguesa relativamente aos domínios crítico e cultural, cujos valores são significativamente mais baixos.

Embora nos cursos italianos o peso do *domínio produtivo* seja mais baixo em relação aos cursos da instituição portuguesa, o enfoque continua a estar centrado no *domínio produtivo*.

Refira-se que, ao contrário dos cursos da instituição portuguesa, o peso das unidades curriculares comuns aos cursos de Design da instituição italiana é mais elevado, o que explica, de certo modo, a diferença tão acentuada entre os *domínios produtivos* dos cursos portugueses e dos cursos italianos.

Deve ter-se em atenção que na presente análise apenas são consideradas as unidades curriculares que objectivamente visam a aquisição de competências

relacionadas com cada um dos domínios referidos, o que não significa que noutras unidades não sejam abordados todos os domínios ou em parte, de forma integrada.

Aliás, nalgumas unidades curriculares de Laboratório relacionadas com o “Fazer artístico”, são referidos também objectivos gerais que visam a aquisição e desenvolvimento das competências do domínio da análise da obra de arte. Contudo a dificuldade em determinar o valor em créditos da parte da unidade relativa à aquisição daquelas competências levou-nos a não as considerarmos no domínio crítico, mas apenas no domínio produtivo.

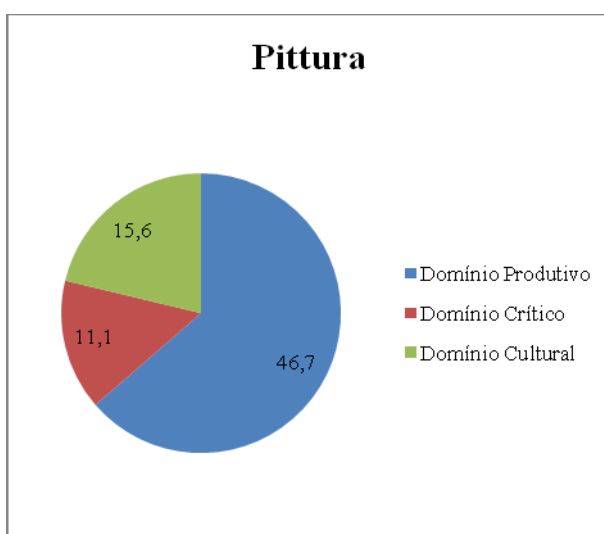
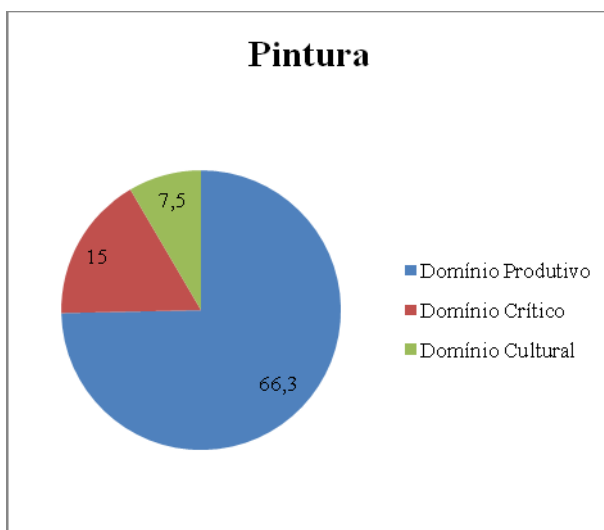
#### **2.4.2 – Análise da distribuição das unidades curriculares pelos domínios do ensino artístico (Produtivo, Crítico e Cultural), dos cursos de Artes Plásticas**

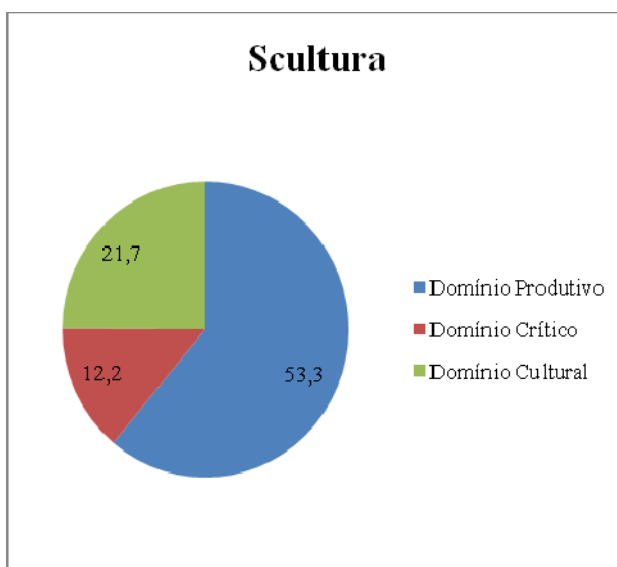
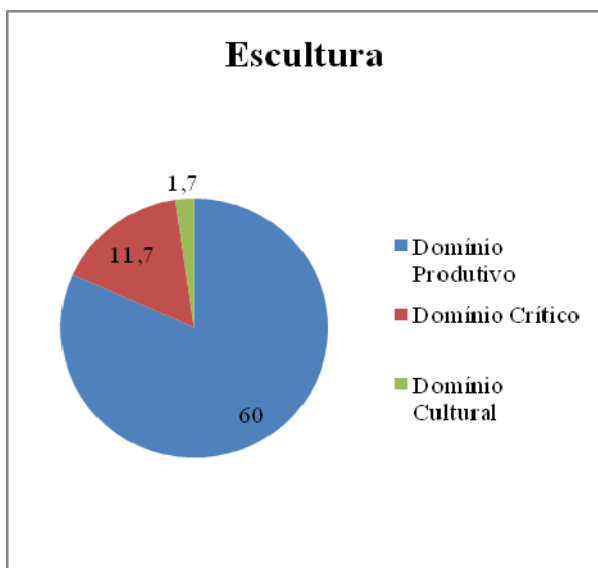
Também nos cursos de Artes Plásticas (ANEXOS 13 e 14) são identificadas unidades curriculares que visam a aquisição de competências relacionadas com um dos domínios do ensino da Arte, designadamente: produtivo, crítico e cultural.

##### **Gráfico N.º 9 – Distribuição das unidades curriculares pelos domínios do ensino artístico (Produtivo, Crítico e Cultural), dos cursos de Artes Plásticas**

Faculdade de Belas Artes de Lisboa

Academia de Belas Artes de Brera





Conforme se verifica no gráfico acima, também nos cursos de pintura e escultura portugueses se verifica um pendor excessivamente elevado do domínio produtivo, representando no primeiro curso 66,3% e no segundo 60% cujo valor médio é ainda superior ao valor médio dos cursos de Design da instituição portuguesa.

Se no *domínio crítico* os valores são mais elevados relativamente ao mesmo domínio dos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas, já os valores do *domínio cultural* são muito díspares entre os cursos de pintura e escultura, sendo o valor do primeiro de 7,5% e o do segundo de 1,7%.

Se o valor do domínio cultural do curso de pintura (7,5%) é muito semelhante ao dos cursos de design portugueses (7,2%), já o peso do mesmo domínio no curso de



escultura é muito inferior (1,7%). Comparando o peso de cada um dos domínios dos cursos da instituição portuguesa com os da instituição italiana verifica-se, a exemplo dos cursos de design, que o *domínio produtivo* dos cursos desta última instituição é também significativamente mais baixo relativamente aos mesmos domínios dos cursos da Faculdade de Belas Artes de Lisboa.

A diferença entre os cursos de pintura é de 19,6% enquanto entre os cursos de escultura a diferença é de 6,7%.

Se relativamente ao *domínio crítico* os valores entre os cursos das duas instituições são muito semelhantes, em relação ao *domínio cultural* as diferenças são muito acentuadas.

Nos cursos de pintura e escultura da Academia de Belas Artes de Brera, os valores são 15,6% e 21,7% respectivamente.

Também nos cursos de pintura e escultura foram consideradas apenas as unidades curriculares que visam a aquisição objectiva de competências relativamente com um daqueles domínios, o que não significa que noutras unidades não sejam abordados de forma integrada aqueles domínios.

Em síntese, poder-se-á concluir, como nos outros cursos de design, pelo excessivo enfoque *produtivo* nos cursos de pintura e de escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, apesar do *domínio crítico* em cada um dos cursos, ter uma expressão mais significativa, muito semelhante ao valor médio do mesmo domínio dos cursos da instituição italiana.

Contudo, o valor médio do *domínio cultural* é ainda muito baixo quando comparado com o valor médio do mesmo domínio dos cursos da Academia de Belas Artes de Brera.

O valor mais baixo do *domínio produtivo* dos cursos de Brera relativamente à instituição portuguesa, pode explicar-se pelo facto do peso das unidades curriculares comuns aos cursos de Artes Plásticas ser mais elevado e também pelos valores dos domínios *crítico e cultural* serem também mais elevados, verificando-se assim um maior equilíbrio entre os diferentes domínios dos cursos da instituição italiana.

### 2.4.3 – Conclusões Prévias

Face aos dados analisados, pode concluir-se:

- Pelo elevado peso do *domínio produtivo* dos cursos de design e artes plásticas das instituições portuguesas relativamente aos cursos correspondentes das instituições italianas. Em todos os cursos, quer de design quer de artes plásticas das instituições portuguesas, o *domínio produtivo* situa-se acima dos 50% da totalidade de cada curso, enquanto nos cursos das duas instituições italianas, o mesmo domínio se situa abaixo dos 50%, à excepção do curso de escultura da Academia de Brera, cujo valor é de 53,3%.
- Que o valor do *domínio crítico* nos cursos de design da Escola Superior de Artes Aplicadas, embora inferior, está muito próxima do valor do mesmo domínio dos cursos de design da Faculdade de Design do Politécnico de Milão. Contudo muito inferior ao valor do *domínio crítico* dos cursos de Belas Artes das instituições portuguesas e italianas;
- Que os valores do *domínio crítico* dos cursos da Faculdade de Belas Artes de Lisboa e da Academia de Belas Artes de Brera são muito semelhantes;
- Que os valores do *domínio cultural* do ensino das artes dos cursos de design são muito semelhantes entre as duas instituições e superiores aos valores do *domínio crítico* dos mesmos cursos;
- Que os valores do *domínio cultural* dos cursos da Academia de Belas Artes de Brera são os mais elevados, situando-se entre os 15,6% e os 21,7%;
- Que, ao contrário do curso de escultura português, cujo valor do domínio cultural representa apenas 1,7%, no mesmo curso da instituição italiana representa 21,7%.

Também quanto à distribuição dos domínios do ensino das artes identificadas, somos de opinião que deve haver um estudo aprofundado relativamente a cada uma das áreas científicas.

Como já atrás se referiu, na presente análise apenas foram consideradas as unidades curriculares que objectivamente visam a aquisição de competências relacionadas com cada um dos domínios do ensino das artes identificados.

Contudo somos de opinião que em muitas das unidades, fundamentalmente de laboratório, relacionadas com o “Fazer artístico”, a abordagem deverá ser feita de forma a integrar todos aqueles domínios.

Esta perspectiva de abordagem é definida por Howard Gardner (1999:82-86) e resulta da constatação, através de vários estudos, de que os alunos têm alguma dificuldade em interligar as matérias aprendidas num corpo formal de saberes e que o nível da compreensão dos indivíduos em artes vai surgindo gradualmente como resultado das suas interacções no *domínio artístico*.

Gardner é ainda de opinião, com base nas investigações realizadas no Projecto Arts Propel, a que já nos referimos na revisão bibliográfica, que os alunos aprendem mais eficazmente quando se sentem envolvidos em objectos ricos e significativos, quando a aprendizagem está ancorada na produção artística. Daí que para o autor a criação de contextos ricos que incorporem a integração das actividades artísticas e o conhecimento conceptual se revista da maior importância.



## **4ª Parte**

### **1 – Conclusões, considerações, limitações e linhas de investigação futuras**

#### **1.1 – Introdução**

Depois da análise e interpretação dos dados efectuadas no capítulo anterior, na procura de respostas para as questões de investigação inicialmente formuladas, sintetizar-se-ão as principais conclusões.

No pressuposto de que em qualquer investigação se pretende contribuir para o avanço do conhecimento e para a melhoria da qualidade do objecto de investigação, procurar-se-á interpretar tanto quanto possível, as razões que estão subjacentes a determinado resultado e não outro, e estabelecer as correlações que se julgarem adequadas e pertinentes para o entendimento dos resultados, sem se perder de vista o quadro teórico que está na base do presente estudo.

Refira-se ainda que as conclusões obtidas devem ser lidas e analisadas à luz das limitações que qualquer estudo do caso comporta, designadamente ao nível do acesso, em tempo útil, às fontes de informação, à dimensão da amostra, à eventual contaminação da objectividade do estudo por parte do investigador.

Conscientes de que qualquer investigação deve ser entendida como processo em constante devir, pela provisoriedade do conhecimento e pela incessante procura de certezas, que serão sempre, e cada vez mais, relativas sugerir-se-ão pistas para futuras investigações que no domínio do ensino das artes visuais são ainda, em Portugal, muito escassas.

#### **1.2 – Conclusões e Considerações**

Na sequência da análise da informação disponível nos sítios da internet das instituições de ensino que foram objecto de consulta, no âmbito da adequação dos cursos da área das artes visuais ao Processo de Bolonha, pode concluir-se pela existência de vários modelos quanto à duração de cada um dos ciclos de formação (3+2; 3+1; 4+1; 3,5+2; 3,5+2,5; ciclo longo) embora prevaleçam os modelos 3+2 e 4+1.

Verifica-se assim uma grande diversidade quanto à duração dos ciclos, o que não contribui, em nossa opinião, para o tão desejado processo de harmonização do ensino superior no espaço europeu, põe em causa a competitividade entre as instituições em consequência das desvantagens de oportunidade de formação, no pressuposto de que os resultados de aprendizagem esperados são diferentes caso a formação inicial seja de 3 ou 4 anos e não facilita a mobilidade dos estudantes, em particular a mobilidade vertical.

Em relação aos cursos das instituições que foram objecto de análise no presente estudo, apenas o curso de pintura da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa tem a duração de 4 anos (240 ECTS), divergindo assim dos restantes cursos analisados. Embora em Portugal seja possível a coexistência de cursos da mesma área com durações e número de ECTS diferentes (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março), não se compreendem as razões que justifiquem esta situação, tendo em conta o exemplo do curso de escultura da mesma instituição e dos cursos de pintura e escultura da Academia de Brera.

Um outro aspecto que deve ser tido em conta prende-se com as condições de acesso ao ensino superior.

Na generalidade dos países da união europeia, o acesso dos candidatos está condicionado, para além da conclusão do ensino secundário, à realização de provas na área da especialidade a que se candidata, à apresentação de portfólio e à realização de entrevista. Em Portugal, pelo contrário, das trinta e oito instituições de ensino consultadas, apenas cinco exigem, para além da obtenção de aproveitamento às provas específicas, pré-requisitos, constituindo estes, na demonstração da capacidade visual e motora e da apresentação de atestado médico.

Na generalidade dos cursos existentes o acesso está dependente da conclusão do 12º ano e da obtenção com aproveitamento de uma das seguintes provas específicas: Desenho, Geometria Descritiva ou História da Cultura e das Artes. Nalguns casos,

embora muito menos, o acesso pode depender da prova específica de Matemática, Física ou Química ou Português, o que significa estarem a frequentar cursos de design e de artes plásticas, alunos que no ensino secundário nunca frequentaram disciplinas do universo das artes visuais.

Como refere Isabel Sabino (2004), coordenadora do Grupo de Missão das áreas científicas de Artes Plásticas e Design do Ministério da Ciência, Investigação e do Ensino Superior (MCIES) para a implementação do Processo de Bolonha, “é cada vez mais generalizada na Europa a exigência de concursos de acesso aos cursos artísticos que somam à avaliação da experiência anterior, patente no diploma de estudos do ensino secundário. Em Portugal, pelo contrário, pode não haver uma relação directa entre o curso a que se candidata e a formação de base do ensino secundário”.

Em nome do princípio da garantia da qualidade do ensino superior, é fundamental, em nosso entender, consensualizar, por áreas científicas (design e artes plásticas), um conjunto de critérios capaz de garantir as mesmas condições de acesso, em Portugal, de todos os candidatos, tomando-se como referência as condições de acesso na maioria das instituições da união europeia. Caso contrário, correr-se-á o risco de uma degradação da formação, com perdas irreparáveis em termos de competitividade dos nossos diplomados face aos restantes da união europeia.

Contudo qualquer reflexão sobre as condições de acesso tem de ter presente a realidade portuguesa quanto à oferta de formação na área das artes visuais no ensino secundário.

A este propósito vale a pena determo-nos um pouco sobre as considerações do Grupo de Missão atrás referido, em que se enfatiza “a importância da preparação anterior ao ensino superior para a definição do 1º ciclo deste”.

Reconhece o Grupo de Missão que a redução do 1º ciclo para três anos só será possível, sem prejuízo da qualidade da formação, quando os candidatos estiverem bem preparados.

Refere o referido Grupo que à entrada no ensino superior “os alunos desenharam pouco até aí e sob orientação deficiente, apresentam falta de informação ao nível da história geral da arte e da cultura visual, ..., manifestam pouca experiência ao nível do desenho digital, quase nenhuma quanto a outros modos operativos bidimensionais mais

complexos tecnicamente o que se agrava até à nulidade quase absoluta no domínio tridimensional”.

Para esta situação, que o Grupo de Missão considera catastrófica, embora compreensível, tem contribuído a “diminuição das cargas horárias das áreas artísticas, do ensino secundário” e a redução do número de escolas que leccionam as áreas das artes nos 10º, 11º e 12º anos.

Traduzindo o ECTS a carga de trabalho do aluno, verifica-se, a partir da análise da legislação, dos regulamentos didácticos, que na distribuição das horas de contacto relativamente às horas de trabalho autónomo do estudante nos cursos portugueses não existem critérios iguais em função da natureza das unidades curriculares (teórica, teórica-prática, prática, ...) ao contrário do que se verifica nos cursos analisados das instituições italianas.

Em Portugal verificam-se diferenças quanto ao número total de horas por crédito, quanto à relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo, enquanto em Itália não se verificam essas diferenças.

Se nas instituições italianas, a distribuição das horas na configuração do crédito assenta em critérios legíveis e iguais (lezioni – 30%; esercitazione – 50% e laboratório/projecto – 100%), já nas instituições portuguesas a determinação do trabalho a desenvolver pelo estudante em cada uma das unidades curriculares decorreu da opinião dos professores e dos alunos.

Um outro aspecto não menos importante, prende-se com o número de horas de trabalho do aluno por ano.

Se em Itália o número total de horas por crédito é igual em todas as instituições de ensino superior, embora de acordo com a lei (Decreto n.º270/2004, de 22 de Outubro, art. 5º, n.º1) possam as instituições introduzir variações sobre o aumento ou redução das horas por crédito até ao limite de 20%, nas instituições portuguesas o número de horas pode variar, já que o diploma legal sobre os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu do ensino superior (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, Art. 50º) fixa o número de horas de trabalho anual no intervalo de 1500 a 1680, deixando às instituições a possibilidade de definirem o número exacto de horas.



Assim, se nas instituições italianas o número de horas é de 1500, nas instituições portuguesas o número de horas é diferente, sendo na Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco de 1620 e na Faculdade de Belas Artes de Lisboa de 1680.

Daqui resulta que o número de horas por crédito é diferente em Portugal, sendo na Escola Superior de Artes Aplicadas de 27 horas e na Faculdade de Belas Artes de Lisboa de 28 horas, enquanto na Faculdade de Design de Milão e na Academia de Belas Artes de Brera é de 25 horas.

Se em Portugal não existe qualquer orientação quanto ao número de horas ou valor percentual mínimo que deve ser reservado ao trabalho autónomo do estudante, já em Itália, o decreto anteriormente referido remete para o Regulamento Didáctico de cada instituição a definição da fracção de tempo que deve ser reservado ao estudo individual.

Por exemplo, na Faculdade de Design do Politécnico de Milão é fixado o limite mínimo de 50%. Conforme se refere no respectivo Regulamento Didáctico “il che deve esser riservato allo studio personale o ad altre attività formative dei tipo individuale dello studente non però essere inferiore a meta dell impegno orario complessivo, corrispondente all’ammontare dei créditos”.

Assim, enquanto nos cursos de design da instituição portuguesa, o número de horas de contacto é superior a 50%, já na Faculdade de Design de Milão, as horas de contacto são inferiores a 50%.

Nos cursos de pintura e de escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa a diferença é ainda mais acentuada, sendo as horas de contacto superiores a 70%, enquanto na Academia de Belas Artes de Brera, o valor das horas de contacto é igual ou inferior a 50%.

Da análise efectuada verifica-se que os cursos das instituições portuguesas têm um pendor prático mais acentuado relativamente aos mesmos cursos das instituições italianas.

Quando se compara a distribuição dos créditos por áreas científicas, verifica-se que nos cursos de design as **áreas de especialidade (design)** representam valores percentuais mais elevados, sendo muito semelhantes, da ordem dos 30% em cada curso, nas duas instituições.

Relativamente à área científica de **Ciências e Tecnologias** verificam-se diferenças muito significativas entre os cursos da Escola Superior de Artes e da Faculdade de Design de Milão.

Enquanto na instituição italiana o peso desta área científica apresenta valores muito próximos (entre 19,5% e os 20,9%), na instituição portuguesa os valores oscilam entre 7,2% no curso de Artes da Imagem e os 28,3% no curso de Design de Interiores e Equipamento. Refira-se que as unidades de TIC de utilização específica, que no curso de Artes da Imagem têm um peso significativo são contabilizadas na área científica de **Tecnologias da Informação e Comunicação e Audiovisuais** (TICAUD) e não na área científica de **Ciências e Tecnologias**. Enquanto na área científica de **Representação e Expressão** (REXP) dos cursos de design de ambas as instituições são muito semelhantes (entre 11% e 12%), na área científica de **Humanidades e Estudos Artísticos** (HEA) a diferença é muito acentuada entre os cursos da Escola de Artes portuguesa e os da Faculdade de Design de Milão, representando esta mais 10,3% relativamente àquela.

No que se refere à distribuição das horas de contacto relativamente às horas de trabalho autónomo por área científica, pode concluir-se que em relação aos cursos da Escola de Artes Aplicadas não se verificam diferenças significativas, situando-se a maioria das áreas acima dos 52,5%, embora na área científica do design se verifique o valor mais elevado.

Na Faculdade de Design de Milão, apenas na área científica do Design o valor das horas de contacto se situa acima dos 50%, apresentando as restantes valores na ordem dos 40%.

Relativamente aos cursos de pintura e de escultura, o peso das horas de contacto das áreas científicas da instituição portuguesa apresenta valores muito elevados relativamente aos cursos da Academia de Belas Artes de Brera.

Nas áreas científicas da **especialidade (pintura e escultura)** dos cursos portugueses os valores situam-se acima dos 71,4%, apresentando as restantes áreas científicas valores acima dos 62,5%.

Nos cursos correspondentes da instituição italiana, apenas nas áreas científicas de “Pittura” e de “Scultura”, o valor das horas de contacto representa 66,3%, sendo o peso das horas de contacto das restantes áreas científicas de apenas 30%.

Tendo em conta as diferenças identificadas entre as instituições portuguesas e instituições italianas, somos de opinião de que estamos muito longe de atingir os objectivos da pretendida harmonização do sistema de ensino superior na união europeia, quer relativamente às condições de acesso ao ensino superior, quer em relação à distribuição das horas de contacto relativamente às horas de trabalho autónomo do estudante na configuração da unidade de crédito.

Também a duração das formações e a articulação entre os ciclos deve merecer uma reflexão aturada, já que somos de opinião que a duração do primeiro ciclo de 3 anos, em Portugal, nos parece insuficiente, tendo em conta os pressupostos de Bolonha no que se refere à “formação inicial em banda larga”, à necessidade de uma “formação científica sólida” e à “relevância do 1º ciclo para o mercado de trabalho”, quando a preparação dos alunos quando chegam ao ensino superior é, em muitos casos, insuficiente.

Ainda que muitos autores e instituições enfatizem a importância das competências transversais para a empregabilidade dos diplomados do ensino superior, verifica-se que o peso das unidades curriculares em que é suposto serem adquiridas essas competências não é ainda muito significativo. Contudo na Escola Superior de Artes Aplicadas, onde o valor é o mais elevado, representa já 6,7% da totalidade de cada curso, enquanto na instituição italiana em que são ministrados cursos equivalentes é apenas de 2,8%.

Nos cursos de pintura e escultura a situação é inversa, já que nos cursos da Academia de Belas Artes de Brera o peso das unidades curriculares transversais representa 4,4% enquanto na instituição portuguesa o valor das unidades transversais representa no curso de pintura 2,5% e no curso de escultura apenas 1,7%.

Se em todas as instituições as unidades curriculares que visam a aquisição e desenvolvimento de competências transversais são obrigatórias, na Faculdade de Belas Artes de Lisboa, as unidades curriculares transversais dos cursos de pintura e escultura são opcionais.

Das competências transversais identificadas salientam-se as relacionadas com a *comunicação escrita e oral*, a *criatividade e inovação*, o *domínio da língua estrangeira* e com a aquisição de *conhecimentos e capacidades de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação de uso geral*.

Para além das competências transversais é identificado um conjunto de unidades que visa promover a aquisição de competências específicas do design e das artes plásticas.

Na área do design, as unidades específicas representam na instituição portuguesa o valor médio de 93,3% enquanto na Faculdade de Design de Milão esse valor é de 97,2%.

Já na área das artes plásticas, o valor do conjunto das unidades curriculares específicas representa no curso de pintura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa 97,5% e no de escultura 98,3%, enquanto nos cursos da Academia de Belas Artes de Brera o valor é de 95,6%.

Cada conjunto das unidades específicas está subdividido em dois sub-conjuntos: o sub-conjunto das unidades curriculares comuns ao design ou às artes plásticas e o sub-conjunto das unidades específicas de cada curso ou especialidade.

Nos cursos de design da instituição portuguesa, o peso das unidades curriculares comuns é, em média, 30,7%, pelo que o valor médio do sub-conjunto das unidades específicas de cada curso é de 66,8%.

Já nos cursos de design do Politécnico de Milão, o primeiro sub-conjunto representa, em média, 44,5% e o sub-conjunto das unidades específicas de cada curso representa, em média, 52,7%.

Também o peso das unidades curriculares comuns aos cursos de artes plásticas da instituição portuguesa é inferior aos cursos da instituição italiana, sendo a diferença entre os cursos de escultura mais acentuados.

Se entre os cursos de pintura a diferença é de 2,9%, já nos cursos de escultura a diferença é de 17,8%.

Em síntese, poder-se-á concluir que os cursos da Faculdade de Belas Artes de Lisboa apresentam uma estrutura curricular menos flexível, de banda mais estreita dado o pendor de especialização mais acentuado, em que o valor das unidades específicas do curso ou especialidade é ainda muito elevado, quando comparado com os cursos analisados da instituição italiana.

No curso de escultura português, o valor das unidades curriculares específicas do curso está próximo dos 70%, representando mais de 2/3 do curso.

Embora as unidades curriculares específicas de cada curso da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco representem, em média, 66,8%, deve-se ter presente que cada curso integra duas áreas de especialidade, pelo que apresentam, de certo modo, uma estrutura curricular mais flexível e de banda mais larga.

Os cursos das instituições italianas apresentam uma estrutura flexível e um pouco mais generalista sem se pôr em causa a sua relevância para o mercado de trabalho, sendo o peso da componente de especialização da ordem dos 50%.

Tendo em conta as preocupações já antes enfatizadas quanto à volatilidade dos saberes e, por conseguinte, à sua provisoriade, as sucessivas alterações do mercado de trabalho e da estrutura de emprego, uma formação mais generalista e mais transferível e não tão excessivamente especializada, acautelaria em nosso entender, uma preparação de base cientificamente mais sólida e de espectro mais alargado e mais adaptável, em cada momento, às novas exigências.

Como refere a Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad e Acreditación espanhola, “a estrutura generalista e interdisciplinar é a que melhor permite aos diplomados em Belas Artes desempenhar variadas funções no mercado de trabalho”.

Tomando-se como referência os cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco em que cada um integra duas áreas de especialização, cujo valor percentual das unidades curriculares específicas de cada área se situa na ordem dos 30%, sendo o valor das unidades curriculares comuns ao design também da mesma ordem de grandeza e o peso das unidades curriculares que visam a aquisição de competências transversais se situa próximo dos 7%, somos de opinião que poderiam ser objecto de discussão e reflexão por nos parecer conciliar os princípios orientadores da Declaração de Bolonha, quanto à estrutura curricular em banda larga e à sua relevância para o mercado de trabalho.

Verificando-se ainda a existência de um conjunto de unidades curriculares comuns ao design e às artes plásticas, e que Isabel Sabino designa de ciências de base, consideramos ser de toda a relevância a coexistência das duas áreas de formação na mesma instituição, permitindo uma maior racionalização em termos de gestão do currículo, uma maior transversalidade e flexibilização e um aumento das possibilidades de escolha por parte dos alunos proporcionando-lhes diferentes percursos alternativos.

De um modo geral foram identificadas em cada um dos cursos de design de cada uma das instituições muitas das competências referidas pelas organizações internacionais representativas do design (BEDA, ICSID e ICOGRADA) e também pela Agencia Nacional de Avaliação e Acreditação espanhola e pelo Grupo de Missão do MCIES português, contudo algumas delas não foram identificadas. Estão neste caso a aquisição de conhecimentos básicos das metodologias da investigação científica em ambas as instituições, a aquisição de conhecimentos básicos dos aspectos legais do design (patentes e marcas, copyright, propriedade intelectual), em que na Escola de Artes não são identificados quaisquer objectivos que visem a aquisição desta competência.

Algumas competências adquiridas em unidades curriculares específicas dos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco poderiam ser adquiridas, a exemplo do que se verifica no Politécnico de Milão, em unidades curriculares comuns ao design, na perspectiva do alargamento do espectro de competências dos diferentes perfis profissionais.

Tendo em conta as competências identificadas em que não se verificam diferenças significativas entre os cursos de design de ambas as instituições, somos de opinião que não faz sentido a dicotomia ensino académico/ensino profissionalizante no ciclo de graduação.

Também nos cursos de pintura e escultura é identificado um conjunto de unidades curriculares comuns, embora na Faculdade de Belas Artes de Lisboa represente um peso médio de 32,5%, enquanto na instituição italiana a média aumenta para 42,3%.

Se nos cursos de artes plásticas da Academia de Brera a maioria das unidades comuns são de escolha obrigatória, nos cursos da instituição portuguesa são de escolha obrigatória num curso e opcional no outro, pelo que julgamos que nesta última instituição seria desejável consensualizar um núcleo de unidades obrigatórias mais sólido, sob pena de em algumas áreas opcionais a formação ser um pouco mais deficitária.

Também nos cursos da Academia de Brera não é identificada qualquer unidade que vise a aquisição de competências básicas de investigação, ao contrário da instituição portuguesa em que é identificada a unidade de Metodologia e Técnicas de Investigação.

Considerando que a aquisição desta competência é referida e proposta pela Agência de Avaliação e Acreditação espanhola e pelo Grupo de Missão do MCIES português, somos de opinião que os cursos de artes plásticas deveriam, a exemplo dos cursos de design, assegurar a aquisição desta competência.

No domínio de algumas sub-especialidades de natureza essencialmente técnica (Tapeçaria, Gravura, Vitral, Mosaico, Metais, Madeira, etc.) propostas pelo Grupo de Missão do MCIES, deveria ser objecto de escolha dos alunos de ambos os cursos da instituição portuguesa, contribuindo-se também deste modo para o alargamento do leque de opções e por conseguinte para uma formação de espectro mais alargado.

Salvaguardando-se a especificidade de cada curso em que o peso das unidades curriculares específicas deve ser objecto de um consenso alargado, deixando-se assim às instituições a possibilidade da configuração das suas matrizes de formação, a definição de um tronco comum por área científica (design, artes plásticas) no sentido de harmonização das formações, da garantia da sua qualidade e em nome da criação de uma identidade coerente entre os cursos de cada área científica, deverá ser, em nossa opinião, objecto de um estudo aprofundado.

As unidades curriculares comuns às artes plásticas e ao design identificadas foram agrupados pelos seguintes blocos formativos: História de Arte, Psicologia da Percepção e da Arte, Estética e Teoria da Arte e Desenho e outras técnicas de Representação, cujo peso na totalidade de cada curso representa 16,2%.

O peso de cada um destes blocos formativos aumenta quando se trata de identificar as unidades curriculares comuns apenas aos cursos de design ou de artes plásticas.

Para além destes três blocos é identificado e acrescido o bloco de ciências económicas que na Faculdade de Design de Milão é comum aos cursos de design, embora na instituição portuguesa as unidades integradas neste bloco sejam específicas de cada curso.

É ainda identificado um outro conjunto de unidades comuns em que se incluem as unidades de Fotografia, TIC de utilização específica, Volume e Espaço e Vitrinismo nos cursos da Escola de Artes de Castelo Branco ou Fundamenti di CAD e Metodi Numerici per el Design nos cursos do Politécnico de Milão, cujo valor médio em cada uma das instituições representa 6,8%.

Ao conjunto dos blocos formativos identificados, cujo valor médio em cada uma das instituições de design representa 36,7%, podem ainda acrescer-se outras unidades identificadas como específicas de cada curso, mas que poderiam ser consideradas comuns, em nome de uma maior racionalização da oferta formativa, da optimização dos recursos e de uma maior transversalidade e integração dos saberes.

A exemplo do design, também na área das artes plásticas se verifica um conjunto de unidades comuns e que não foram consideradas nos blocos formativos comuns a ambas as áreas científicas (design e artes plásticas).

Estão neste caso as unidades de Geometria, Metodologias e Técnicas de Investigação, Museologia e Museografia, Arqueologia e Património, Antropologia Artística na Faculdade de Belas Artes de Lisboa e Tecniche dell'Incision, Fotografia, Grafica Multimedia, Scenografia e Tecniche della Ceramica na Academia de Brera.

O valor médio destas unidades nas duas instituições é de 8,6%, o qual deve acrescer ao valor das unidades comuns a ambas as áreas que é de 16,2%.

Em síntese, pode concluir-se:

- Da existência de um tronco comum às duas áreas científicas em análise (design e artes plásticas);
- Que o peso das unidades curriculares comuns ao design é superior ao peso médio verificado nos cursos de pintura e escultura;
- Que o peso das unidades curriculares comuns aos cursos de design da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco é inferior ao peso médio dos cursos da Faculdade de Design do Politécnico de Milão, embora o grau de especialização dos cursos de ambas as instituições, no ciclo de graduação, seja muito semelhante;
- Que o peso médio das unidades curriculares comuns aos cursos de pintura e de escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa é significativamente inferior ao peso médio das unidades curriculares comuns dos cursos



correspondentes da Academia de Belas Artes de Brera, pelo que o grau de especialização dos cursos da instituição portuguesa é mais acentuado no ciclo de graduação, relativamente aos cursos da Academia de Brera.

—

Quanto à distribuição das unidades curriculares que visam a aquisição de competências dos cursos ou áreas de especialidade, verifica-se:

- Que o peso das unidades curriculares integradas no bloco de *Laboratório de Conceção e Produção* no curso de design de ambas as instituições tem um peso preponderante relativamente ao bloco de *TIC(s) aplicadas à área da especialidade* a ao bloco de *outros* onde se incluem as unidades de *Seminário, Geometria, Gestão e Organização da Produção, Storia della Comunicazione Visive, Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi*;
- Que o pendor do *Laboratório da Conceção e Produção* é ainda mais acentuado nos cursos de Artes da Imagem e Design de Moda e Têxtil relativamente aos mesmos cursos do Politécnico de Milão, embora nos cursos de Design de Interiores e Equipamento, o peso seja muito semelhante;
- Que o peso das unidades de *TIC aplicadas à área da especialidade*, nos cursos de Artes da Imagem e Design della Comunicazione do Politécnico de Milão é muito semelhante e é mais elevado relativamente aos restantes cursos;
- Que o peso das unidades consideradas no bloco *outras* onde se incluem as unidades de natureza conceptual como *Storia e Cultura del Progetto nella Moda, Storia delle Comunicazione Visive, Antropologia Cultural, Preparazione Elaborato di Laurea*, dos cursos de Design della Comunicazione e Design della Moda é significativamente mais elevado relativamente aos cursos correspondentes da instituição portuguesa, enquanto nos cursos de Design de Interiores e Equipamento e Design degli Interni o peso é muito semelhante;

- Que o peso do bloco *Laboratório de Artes Plásticas* dos cursos de pintura e escultura de outras instituições é superior relativamente aos outros blocos;
- Que o peso do bloco de *Laboratório de Artes Plásticas* dos cursos da instituição portuguesa é significativamente mais elevado relativamente aos cursos da instituição italiana;
- Que o peso do bloco *Crítico e Cultural* em que se incluem as unidades relacionadas com a dimensão crítica e cultural dos cursos de pintura de ambas as instituições é mais elevado relativamente aos cursos de escultura;
- Que o peso das unidades de *TIC aplicadas à área da especialidade* é mais elevado nos cursos de pintura relativamente aos cursos de escultura;
- Que a distribuição dos três blocos identificados é mais equilibrado nos cursos da Academia de Belas Artes de Brera relativamente aos mesmos cursos da Faculdade de Belas Artes de Lisboa.

Reconhecendo-se o mérito do contributo do Grupo de Missão do Ministério da Ciência, Investigação e Ensino Superior (MCIES) quanto à implementação do Processo de Bolonha nas áreas das artes plásticas e do design, consideramos que seria oportuno em nome da harmonização, da transparência e qualidade da oferta formativa naquelas áreas, a realização de um estudo aprofundado junto dos diplomados, docentes e empregadores pela Agencia de Avaliação e Acreditação portuguesa com vista à definição dos perfis profissionais e à identificação das respectivas competências.

Deste modo evitar-se-ia que a configuração dos planos de estudo fosse contaminada por lógicas de natureza corporativa e responder-se-ia de forma mais adequada às solicitações e exigências do mercado de trabalho.

Quanto à distribuição das unidades curriculares pelos domínios do ensino artístico, pode concluir-se por um elevado peso do *domínio produtivo* dos cursos de design e das artes plásticas das instituições portuguesas, relativamente aos cursos das instituições italianas.

Nos cursos portugueses o peso das unidades curriculares situa-se muito próximo e acima dos 60%, ao contrário das instituições italianas, objecto de estudo, em que o

valor se situa abaixo dos 50%, à excepção do curso de escultura da Academia de Brera cujo peso é de 53,3%.

Embora os valores dos *domínios crítico e cultural* dos cursos de design das duas instituições sejam muito semelhantes, verifica-se uma diferença muito significativa relativamente ao *domínio cultural* dos cursos da instituição portuguesa.

Se nos cursos de pintura e escultura o valor das unidades curriculares consideradas no domínio crítico é muito semelhante, entre as duas instituições, já no *domínio cultural* os valores são muito díspares, apresentando os cursos da Academia de Brera os valores mais elevados. Ao contrário do curso de escultura da instituição italiana em que o valor do domínio cultural representa 21,7%, o curso de escultura da instituição portuguesa é de apenas 1,7%.

Também quanto à distribuição dos domínios presentes no ensino das artes, em que nos cursos das instituições portuguesas é menos equilibrado em relação aos cursos das instituições italianas analisadas, somos de opinião que deve haver uma reflexão aprofundada no sentido de se criar o maior consenso possível.

### **1.3 – Limitações e linhas de investigação futuras**

Quando nos propusemos iniciar a presente investigação, era nossa intenção alargar o seu âmbito, para além da análise curricular, às metodologias do ensino e à avaliação em Artes Visuais.

Nesse sentido e na sequência da contextualização teórica efectuada, elaboramos um conjunto de questões de investigação que compreendia as três dimensões referidas e que constam em anexo.

O propósito do âmbito de investigação tão alargado assenta no pressuposto de que a concepção da configuração curricular está interligada com a metodologia, com as estratégias adoptadas no processo de ensino-aprendizagem e com a avaliação, pelo que só a análise curricular de per si nos dá uma leitura mais limitada.

Esta ideia está ancorada na linha de pensamento de diferentes autores que têm enfatizado a importância dos contextos no processo de construção do conhecimento.

Neste sentido, Adalberto Dias de Carvalho propõe a valorização da “contextualidade da dialogicidade e da consensualidade” como resposta aos diferentes modos de racionalidade, em que a reflexividade e o questionamento se cruzam no processo da “aquisição de aptidão cognitiva”.

Também para António Dias de Figueiredo, os “conteúdos” só ganham sentido se forem abordados em contextos ricos. O autor sublinha mesmo, que uma parte significativa da aprendizagem, no futuro, não se encontra nos conteúdos, mas sim nos contextos em que a construção das aprendizagens pelos aprendentes ocupa um papel central.

Na perspectiva de William Doll, o qual busca os seus fundamentos em Piaget, Prigogine, Bruner e John Dewey, o conceito de interacção ocupa um lugar central no processo do ensino-aprendizagem, uma vez que o aluno ao interagir com o meio ambiente faz assimilações e acomodações para depois eventualmente se combinarem e transformarem em novas estruturas mais complexas. Este princípio é transposto do modelo biológico de desenvolvimento e de aprendizagem, o qual assenta no conceito de “fenologia”, de Piaget, a que na revisão bibliográfica já fizemos referência.

Assim para Doll, ao transpor-se o modelo biológico para as “estruturas cognitivas”, o modelo proposto por Piaget passa a estruturar-se do seguinte modo: “equilíbrio, desequilíbrio, reequilibração”, em que o desequilíbrio assume o papel de “força propulsora do desenvolvimento”. Neste sentido, como defende Doll, o aluno ao confrontar-se com os erros, confusões, etc., procura superar o desequilíbrio e reorganizar-se num nível ainda mais elevado que o anterior.

O paradigma criativo de Piaget e Prigogine, em que há uma predisposição para a criação, terá consequências para o currículo, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem deixa de ser entendido como um encadeamento causa-efeito em que a aprendizagem é consequência directa do ensino, para ganhar antes aquela um papel central.

Adquirindo assim o aluno um novo estatuto enquanto sujeito aprendente, Doll enfatiza a importância do questionamento e do exame reflexivo, em que professor e aluno adquirem uma maior consensualização da natureza dos problemas. Daí que o currículo deva ser organizado de forma a propiciar a reflexão.

Também para Jerome Bruner, o currículo deve privilegiar a imaginação, a auto-reflexão e o discurso entre os sujeitos, os quais são entendidos como a “essência da transformação”.

A importância dos contextos reveste-se ainda, no ensino das artes visuais, de maior acuidade.

Como sublinha Elliot Eisner, é num ambiente de confiança e sinceridade entre professor e alunos que a construção das aprendizagens ganha sentido e se a apreciação duradoura de conhecimentos e habilidades, pelo que o autor enfatiza a necessidade de os alunos participarem na planificação das actividades educativas, na definição dos objectivos e também na avaliação dos resultados.

Tomando como referência a teoria da aprendizagem social, em que a imitação constitui uma das principais formas a partir das quais as pessoas aprendem a comportar-se, Eisner é defensor do princípio de que o professor deve ser modelo de referência para os seus alunos.

Relativamente à avaliação em artes, Gardner é de opinião que a avaliação deve fazer-se no próprio contexto, ou melhor, como fazendo parte das actividades artísticas desenvolvidas pelo aluno: também para Hargreaves a “alternativa mais adequada às provas normalizadas” seria o ambiente de trabalho e estudo artístico, adquirindo assim os alunos, em simultâneo, as habilidades de produção e reflexão.

De acordo com os fundamentos expostos somos de opinião que o currículo não pode limitar-se apenas à elencação de um conjunto de conteúdos e à sua configuração, o qual decorre em grande parte das metodologias e estratégias adoptadas, da avaliação, não devendo esta ser apenas entendida, como refere Doll, enquanto instrumentos de apreciação daquilo que o aluno aprendeu, mas também como uma oportunidade para melhor compreender as razões de umas escolhas relativamente a outras, dos procedimentos seguidos e também de outras opções que eventualmente poderiam ter sido privilegiados.

Daí que tenhamos consciência das limitações e incompletude da investigação realizada, mas a extensão de trabalho, as limitações do tempo, a morosidade no acesso às fontes, a necessidade de observação directa levaram-nos que nos limitássemos à análise do currículo deixando de fora a análise das metodologias de ensino e avaliação

em artes, pelo que é nosso desejo continuar, no futuro, a centrar a investigação nestes domínios.

## Bibliografia

- ADELL, Jordi. *Tendencias en Educación en la Sociedad de Las Tecnologías de la Información*, consultado em Março 2004, em [www.uib.es/depart/gte](http://www.uib.es/depart/gte).
- ALMENARA, Júlio Cabero. (1996), *Nuevas Tecnologías Comunicación y Educación*, consultado em Junho 2004, em [www.uib.es/depart/gte/revelec1.html](http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html).
- AMBRÓSIO, Maria Teresa. (2000). “Introdução” in *Novo conhecimento, Nova Aprendizagem*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 51-57.
- ANECA (2004), “Libro Blanco – Titulos de Grado en Bellas Artes/Diseño/Restauración”, consultado em Junho 2005, em [www.aneca.es](http://www.aneca.es).
- ANTUNES, João Lobo (2001). “Nova Ciência, Nova Educação”, in *Novo Conhecimento.Nova Aprendizagem*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- ARNHEIM, Rudolf. (1980) *Arte e Percepção Visual – Uma Psicologia da Visão* Griadora, S. Paulo, Pioneira – Thomson Learning.
- ARNHEIM, Rudolf. (1999) *Consideraciones sobre la Educación Artística*, Barcelona, Paidós Estética.
- ARNHEIM, Rudolf. (2002) “*Arte e Percepção Visual*”, S. Paulo, Proneira Thomsom Learning.
- BARBOSA, Ana Mae, (2005). “*A imagem no ensino da arte*”, S. Paulo, Editora Perspectiva.
- BEDA, (1998). *Statement of Recommended Minimum Education Requirments*, consultado em Junho 2004, em [www.beda.com](http://www.beda.com).
- BENNETT, Frederick, (1999). *Computers as Tutors – Solving the Crisis in Education*,Sarasota, Faben, Inc.
- BOTERF, Guy de, (2005). “*Construir as competências individuais e colectivas – resposta a 80 questões*”, ficheiros pedagógicos para Professores, Porto, Edições ASA.
- BRIÈRE, Monique. (1988). “*Art Image 5*”, New York, Art Image Publications.
- CABRAL-CARDOSO Carlos, ESTEVÃO, Carlos e SILVA, Paulo (2006). “*Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior – Perspectiva dos Empregadores e Diplomados*”, Guimarães, Tec. Minho/Gabinete de Formação Contínua.
- CANDEIAS, Ernesto (1996), *Síntese de Investigação Qualitativa*, Castelo Branco, texto policopiado.
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela (1998), *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- CARNEIRO, Roberto (1995). “As três sociedades do futuro”, in *A Evolução da Economia e do Emprego: Novos Desafios para os Sistemas Educativos no Dealbar do século XXI*, consultado em Maio 2005, em [www.cursoverao.pt/c\\_1995/RCar-01.html](http://www.cursoverao.pt/c_1995/RCar-01.html).
- CARNEIRO, Roberto. (2000a), *Cidade: Diversidade e Aprendizagem na Sociedade de Informação*” texto policopiado.
- CARNEIRO, Roberto. (2000). “Nota Introdutória”, in *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. pp.11-15
- CARNEIRO, Roberto. (s/d) “2020 – 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo” texto policopiado.
- CARNEIRO, Roberto. (s/d), “*Novas Competências e Novo Profissionalismo*”, consultado em Maio 2005, em <http://www.cursoverao.pt>.
- CARNEIRO, Roberto. “Uma Economia em Fim de Ciclo”, in *A Evolução da Economia e do Emprego. Novos Desafios para os Sistemas Educativos no Dealbar do Século XXI*, consultado em Maio 2005, em [www.cursoverao.pt](http://www.cursoverao.pt).
- CARVALHO, Adalberto Dias, (2000). “Conhecer, Pensar e Educar: Os Desafios de uma Interpelação Antropológica”, in *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. pp.35-50
- CASTELLS, M. e outros, (1996). *El desafio tecnológico: España y las nuevas technologies*, Madrid, Alianza Editorial.
- CCISP, (2004). *Implementação do Processo de Bolonha – Área de conhecimento: Artes Visuais*, texto policopiado.
- CCISP, (s/d). *Processo de Bolonha: Sistema de Graus do Ensino Superior*; texto policopiado.
- CEIA, Carlos, (s/data). *A Adopção do Sistema de Créditos ECTS e a Reforma Curricular das Licenciaturas na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa*, texto policopiado.
- CNAVES (Parecer nº.8, aprovado em 14 de Fevereiro de 2002), *Sistema dos Graus do Ensino Superior*, texto policopiado.
- COELHO, Nelly Novaes. *A óptica da complexidade – A articulação dos saberes*, consultado em Junho 2006, em <http://dgarmorin.sescsp.org.br/>.

- Comissão das Comunidades Europeias, *O papel das universidades na Europa do conhecimento*, Bruxelas, texto policopiado.
- Commissione europea. “*Focus Sulle Strutture dell’istruzione superior in Europa, 2006/07 Evoluzioni, nazionali nell’ambito del Processo di Bologna*”, Eurydice, texto policopiado.
- Comunicado de Berlim, (2003). Ministério da Ciência e do Ensino Superior, Gabinete da Ministra.
- CORREIA, Carlos e TOMÉ, Irene (2007). “*O que é o e-learning – Modalidades de ensino electrónico na internet e em disco*”, Lisboa, Plátano Editora.
- CORREIA, Carlos, (1997). *Multimédia On/off Line*, Lisboa, Editorial Notícias.
- CORREIA, Carlos, (2001). “Algumas Reflexões sobre Leitura e Escrita Multimediática Relacionados com as Ciências Cognitivas”, in *Educação, Cognição e Desenvolvimento*, Lisboa, Edinova.
- COSTA, António de Almeida, (2003). *Avaliação do Ensino superior Politécnico Público – A Qualidade como desafio. O Futuro como horizonte*, ADISPOR.
- CRUP, (2001). *Estrutura do Ensino Superior e o Processo de Bolonha – Enquadramento e compatibilização*, texto policopiado.
- CRUP, (2004). *O Processo de Bolonha e a Natureza e Estrutura da Formação*, Lisboa.
- CUMULUS – consultado em 2008, em [www.cumulusassociation.org/](http://www.cumulusassociation.org/).
- DAMÁSIO, António, (2001). *O Erro de Descartes, Emoção, Razão e Cérebro Humano*, Lisboa, Edições Europa América.
- DEWEY, John (2000). *A Escola e a Sociedade, a Criança e o Currículo*, Lisboa, Relógio d’Água.
- Diário da República, nº.76, 1ª.série, 5-02-2003, *Convenção sobre Reconhecimento de Qualificações*.
- DOLL, William. (1997) “*Currículo: uma perspective pós-moderna*”, Porto Alegre, Artes Médicas.
- DOURADO, Ana Mafalda, (2000). *Aplicação do ECTS: Antes da Prática, Uma Visão Global*, Gabinete de Bolonha, Reitoria da Universidade de Évora.
- EISNER, W. Elliot, (1999). Prólogo à obra *Consideraciones sobre la educacion artística*, de R. Arnheim, Barcelona, Paidós Estética.
- EISNER, W. Elliot, (2004). “*El Arte y la Creación de la Mente*”, Barcelona, Paidós.
- EISNER, W. Elliot, (2005). “*Educar la Vision Artística*”, Barcelona, Paidós.
- ELIA – consultado em 2008, em [www.elia-artschools.org/](http://www.elia-artschools.org/).
- ERICKSON, F. (1986), *Quantitative Methods in Research on Teaching*, in M. C. Wittrock (ED), *Handbook of Research on Teaching*, (pp.119-162). New York: MacMillan.
- ESIB, *Recomendações dos Estudantes Europeus Relativas ao Processo de Bolonha*, consultado em Março 2005, em <http://campus.sapo.pt>.
- FERNANDES, Margarida Ramires. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas Curriculares*, Porto, Porto Editora.
- FERRES, Joan. (1994). *Televisión y Educación*, Barcelona, Paidós.
- FIGUEIREDO, António Dias de, (2000). “Novos Media e Nova Aprendizagem”, in *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. pp.71-81
- FILHO, Ruy Leite Berger, (2000), “Novos Currículos, Novas Aprendizagens: um novo sentido”, in *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. pp.137-152
- FORMOSINHO, João. (1987). *O insucesso escolar em questão*, Braga, Universidade do Minho.
- FUNCH, Bjarne Sode, (2000). “Tipos de Apreciação Artística e sua Aplicação na Educação de Museu “*in Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares*, coordenação de João Pedro Fróis, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. pp.109-125
- GARCIA, Luisa M. Martinez e PÉREZ, Rosário G. (1998), “*Las Artes Plásticas y su función en la Escuela*”, Ediciones Aljibe.
- GARDNER, Howard, (1999). “*Educación Artística y desarrollo humano*”, Barcelona, Paidós Educador.



- GIDDENS, A., (2002). *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Edições Celta.
- GISBERT, Mercê e outros (1997), *Technology based training – Formador de formadores en la dimensión ocupacional*, Tarragona.
- GOERGEN, Pedro Laudinor. (1996), “A Crítica da Modernidade e Educação”, in *Pró-Posições*, v.7, nº.2, Campinas.
- GOMES, José Ferreira, “Impacto da construção da área europeia do ensino superior em Portugal”, in *Reflectir Bolonha: Reformar o Ensino Superior*, coordenação: José Ferreira Gomes, Porto, Universidade do Porto.
- GOMEZ, A. Perez e SACRISTÁN, J. Gimeno (1989). “*La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*”, Madrid, Akal – Universitária.
- GONÇALVES, Jorge, “Educação Académica e Capacitação Profissional”, in *Reflectir Bolonha: Reformar o Ensino Superior*, coordenação: José Ferreira Gomes, Porto, Universidade do Porto.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. (1999). *Teoria da acção comunicativa de Habermas; Possibilidades de uma acção educativa de cunho interdisciplinar na escola*, in *Educação Social*, vol.20, nº.66, Campinas, consultado em Janeiro 2006, em [www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php).
- Grupo de Recerca D’Hipermedia Distribuída, *Las Nuevas tecnologías en la Educación*, consultado em Junho 2005, em [www.uib.es/depart/gte](http://www.uib.es/depart/gte).
- HARGREAVES, Andy (2000). “Compreender a educação na era pós-moderna”, in introdução à obra *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas curriculares*, Porto, Porto Editora.
- HARGREAVES, David J. (1997). *Infancia y educación artística*, Madrid, Ministério de Educación y Cultura e Ediciones Morata.
- HOFFMANN, Rolf., *International Seminar on Transnational Education*, consultado em Janeiro 2004, em <http://campus.sapo.pt/print/7C324/348069.html>.
- IAROZINSKI, Maristela H., (2000), *Contribuições da Teoria da Acção Comunicativa de Jurgen Habermas para a Educação Tecnológica*, Dissertação à obtenção do grau de Mestre, Curitiba.
- KIRSTEIN, Jette. (1999), *Information on Learning Structures in Higher Education in the EU/EEA Countries*, Copenhagen, texto policopiado.
- LEHIKONEN, Anita, *International Seminar on Bachelor Level Degrees* (Helsinki, Finland), consultado em Dezembro 2009, em [republic.estv.ipv.pt/~mac/faire/.../international\\_seminar\\_helsinki.pdf](http://republic.estv.ipv.pt/~mac/faire/.../international_seminar_helsinki.pdf).
- LEIRIA, Isabel. (2005). *Propinas dos mestrados vão ser variáveis*, jornal Público.
- LÉVY, Pierre. (s/d), *Cibercultura*, Lisboa, Edições Instituto Piaget.
- LIMA, Marinús Pires de, (1995), *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*, Lisboa, Editorial Presença.
- LOURTIE, Pedro. (2004), *International Seminar Leiria: Credit Accumulation and Transfer Systems*, consultado em Janeiro 2004, em <http://campus.sapo.pt>.
- LOURTIE, Pedro. (Maio de 2001). *Relatório para os ministros responsáveis de ensino superior dos países signatários para a reunião de Praga em Maio de 2001*, consultado em Janeiro 2004, em <http://campus.sapo.pt>.
- LOURTIE, Pedro. (s/d). *A Declaração de Bolonha*, consultado em Setembro 2003, em <http://www.utl.pt/orgoverno>.
- LOURTIE, Pedro. (s/d). *Avançado o Processo de Bolonha – Parte II*, consultado em Janeiro 2004, em <http://campus.sapo.pt/print/7C324/348069.html>.
- LOURTIE, Pedro. (s/d). *Avançando o Processo de Bolonha – Parte I*, Relatório para os Ministros da Educação dos países signatários, <http://campus.sapo.pt/print/7C324/348067.html>, consultado em 02-01-2004.
- LOWENFELD, Víctor e BRITAIN, W. Lambert. (1984) “*Desarrollo de la Capacidad creadora*”, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- LYOTARD, Jean- François. (2003), *A Condição Pós-Moderna*, Lisboa, Gradiva.

- MARQUES, Lígia Penim, (2000), *Da disciplina do traço à irreverência do borrão*, dissertação do mestrado em Ciências de Educação, Lisboa, Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- MCIES (2004), *Reforma do Sistema de Ensino Superior – Orientação para Harmonização de Estruturas de Formação*, texto policopiado.
- MCIES (2004), *Relatório das áreas científicas das Artes Plásticas e do Design* do Grupo de Missão, para a Implementação do Processo de Bolonha, <http://www.mcies.pt>.
- MEDEIROS, Arilene M. S., MARQUES, Maria Auxiliadora R. B., (2003). *Habermas e a Teoria do Conhecimento*, ETD – Educação Temática Digital, Campinas.
- Ministério da Ciência e do Ensino Superior – Gabinete da Ministra, *Comunicado sobre a Conferência de Ministros Responsáveis pelo Ensino Superior*.
- MOREIRA, Adriano, (2005). “Novos Caminhos de Santiago”, in *Colóquio Temas e Processo de Bolonha*, texto policopiado.
- MORGADO, Fátima, (2003). “Paradigma da aprendizagem universidade e politécnico (ciências e engenharia)”, in *“Reflectir Bolonha: Reformar o Ensino Superior”*, coordenação José Ferreira Gomes, Porto, Universidade do Porto.
- NEGROPONTE, Nicholas. (1996), *Ser Digital*, Lisboa, Editorial Caminho.
- OECD (2001), “Scenarios for the Future of Schooling” in *What Schools for the Future*, consultado em Junho 2007, em <http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?sf1=identifiers&st1=962001111P1>.
- PACHECO, José Augusto. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*, Porto, Porto Editora.
- PAGANI, Raffaella. *Sistema de Créditos ECTS, Suplemento Europeo al Título y Estructura de Titulaciones – Situación actual en la Unión Europea y Países de Próxima Adhesión*, texto policopiado.
- Parecer do CNE. (2002), *A Declaração de Bolonha e o Sistema de Graus no Ensino Europeu*, texto policopiado.
- PARRAMÓN, José M. (1974), *Assim se compõe um quadro*, Barcelona, Editora Parramón.
- PIAGET, Jean. (1983), *Seis Estudos de Psicologia*, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- PINA, António R. Bartolomé, *Preparando para un nuevo modo de conocer*, consultado em Agosto 2004, em [www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.asp](http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.asp).
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Tradução de João Minhoto Marques e Maria Amália Mendes*, Lisboa, Gradiva.
- RAGANS, Rosalind. (1988) “*Arttalk*”, Califórnia, Glencoe Publishing Company.
- READ, Herbert, (1970). “*A Educação pela Arte*“, Lisboa, Edições 70.
- REDING, Viviane. (s/d) “*Cooperación en la UE en el ámbito de la enseñanza superior*”, comissão europeia, Direcção Geral de Educação y Cultura, texto policopiado.
- ROLDÃO, Maria do Céu. (2003). “*Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*”, Barcarena, Editorial Presença.
- SABINO, Isabel. (2004), *Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional, Artes Plásticas e Design*, MCIES.
- SALINAS, Jesus. *Campus Electrónicos y Redes de Aprendizaje*, consultado em Junho 2004, em [www.uib.es/depart/gte/salinas.html](http://www.uib.es/depart/gte/salinas.html).
- SALINAS, Jesus. *Enseñanza Flexible, Aprendizaje Abierto. Las Redes coo Herramientas para la Formación*, consultado em Junho 2005, em [www.uib.es/depart/gte/revelec\\_10.html](http://www.uib.es/depart/gte/revelec_10.html).
- SANFELICE, José Luís. *Pós-Modernidade, Ética e Educação*, consultado em Janeiro 2006, em [www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php).
- SANTOS, Boaventura Sousa, (2003). *Um discurso sobre as ciências*, Porto, Edições Afrontamento.

- SIMÃO, José Veiga e outros (2004). *Bolonha: Agenda para a Excelência*, portal do Ministério da Ciência e Ensino Superior, p. 4.17, consultado em 2006, em [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC16/Governo/Ministerios/MCIES/Publicacoes/Pages/20041011\\_MCI\\_ES\\_Pub\\_Bolonha.aspx](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC16/Governo/Ministerios/MCIES/Publicacoes/Pages/20041011_MCI_ES_Pub_Bolonha.aspx).
- SIMÃO, José Veiga, SANTOS, Sérgio Machado dos, COSTA, António de Almeida. (2002). *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*, Lisboa, Gradiva.
- TERCEIRO, José B. (1997), *Sociedade digital – do homo sapiens ao homo digitalis*, Lisboa, Relógio d'Água.
- THOMÉ, Nilson. *Considerações sobre Modernidade, Pós-Modernidade e Globalização nos Fundamentos Históricos da Educação no Contestado*, consultado em Janeiro 2006, [www.achegas.net/numero/quatorze/nilson\\_thome](http://www.achegas.net/numero/quatorze/nilson_thome).
- TOMÉ, Irene, (2003). *A Nova Sociedade Tecnológica*, Lisboa Editorial Notícias.
- TUCKMAN, Bruce, (2000). *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian,
- Tuning Educational Structures in Europe: *La Contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia*, Socrates, Tempus, texto policopiado, p. 16.
- VINCI, Leonardo da, (2007). *Os Apontamentos de Leonardo*, organizado por H. Anna Suh, Lisboa, Central Livros.
- WICK, Rainer. (1989) *“Pedagogía da Bauhaus”*, S. Paulo, Martins Fontes.
- [www.artschools-europe.org/](http://www.artschools-europe.org/), consultado durante o 2º semestre de 2008 e o 1º trimestre de 2009.
- [www.edufrance.org/](http://www.edufrance.org/), consultado durante o 2º semestre de 2008 e o 1º trimestre de 2009.
- [www.eurydice.org/](http://www.eurydice.org/), consultado durante o 2º semestre de 2008 e o 1º trimestre de 2009.

## **Abreviaturas**

**AND** – Ácido Desoxirribo Nucleico

**ANECA** – Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España

**APEL** – Accreditation of Prior Experimental Learning

**APL** – Accreditation of Prior Learning

**BEDA** – Bureau of European Designers Associations

**CAD** – Computer-Aided Design

**CCC** – Common Chip Card

**CCISP** – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos

**CDS/PP** – Partido Popular

**CEE** – Comunidade Económica Europeia  
**CERI** – Center for Educational Research and Innovation  
**CESAER** – The Conference of European Schools for Advanced Engineering Education and Research  
**CFU** – Crédito Formativo Universitário  
**CNAVES** – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação  
**CRUP** – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas  
**CUMULUS** – European Association of Universities and Colleges of Art Design  
**DBAE** – Disciplined Based Art Education  
**DR** – Diário da República  
**ECTS** – European Credit Transfer and Accumulation System  
**EHEA** – European Higher Education Area  
**ELIA** – The European League of Institutes of the Arts  
**ENIAC** – Electronic Numerical Integrator  
**ENIC** – European Network of Information Centres in the European Region  
**ENQA** – European Network for Quality Assurance in Higher Education  
**ESART** – Escola Superior de Artes Aplicadas  
**ESIB** – The National Unions of Students in Europe  
**EU** – European Union  
**FEEDPD** – Federación Española de Entidades de Promoción del Diseño  
**ICOGRADA** – The International Council of Graphic Design Associations  
**ICSID** – International Council of Societies of Industrial Design  
**IFI** – Interior Architects/Interior Designers  
**MCIES** – Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior  
**MIT** – Massachusetts Institute of Technology  
**MITS** – Micro Instrumentation and Telemetry Systems  
**NARIC** – National Academic Recognition Information Centre  
**NT** – Novas Tecnologias  
**OCDE** – Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento  
**PCP** – Partido Comunista Português  
**PSD** – Partido Social Democrata  
**QEQ** – Quadro Europeu de Qualificações  
**SEFI** – Associações Profissionais de Engenharia  
**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação  
**UIAH** – University of Art and Design in Helsinki  
**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
**UNIVAC** – Universal Automatic Computer

## **Índice de Gráficos**

Gráfico N.º 1 – Distribuição das unidades curriculares por tipo (Transversais, específicas do design e específicas do curso) .....	268
Gráfico N.º 2 – Distribuição das unidades curriculares por tipo (Transversais, específicas das artes plásticas e específicas do curso) .....	273

Gráfico N.º 3 – Valor percentual das unidades curriculares que visam a aquisição de competências específicas comuns ao design e às artes plásticas, por instituição .....	308
Gráfico N.º 4 – Valor percentual das unidades curriculares que visam a aquisição de competências comuns ao Design.....	310
Gráfico N.º 5 – Valor percentual das unidades curriculares que visam a aquisição de competências comuns às Artes Plásticas.....	313
Gráfico N.º 6 – Valor percentual das unidades curriculares que visam a aquisição de competências específicas dos cursos de Design.....	316
Gráfico N.º 7 – Valor percentual das unidades curriculares que visam a aquisição de competências dos cursos de Artes Plásticas .....	318
Gráfico N.º 8 – Distribuição das unidades curriculares pelos domínios do ensino artístico (Produtivo, Crítico e Cultural) .....	334
Gráfico N.º 9 – Distribuição das unidades curriculares pelos domínios do ensino artístico (Produtivo, Crítico e Cultural), dos cursos de Artes Plásticas .....	338

## Índice de Quadros/Tabelas

Quadro N.º 1 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo por curso e instituição.....	226
Quadro N.º 2 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo por curso e instituição.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>



Quadro N.º 3 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo por curso e instituição.....	228
Quadro N.º 4 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo por curso e instituição.....	228
Quadro N.º 5 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do aluno, por tipo de ensino (teórico, teórico-prático, prático, projecto, seminário) dos cursos de Design da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco.....	233
Quadro N.º 6 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do aluno, por tipo de ensino (lezione, esercitazione, laboratório, projecto) dos cursos de Design da Faculdade de Design do Politécnico de Milão .....	233
Quadro N.º 7 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante por tipo de ensino (teórico, teórico-prático, prático) dos cursos de pintura e escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa.....	236
Quadro N.º 8 – Relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante por tipo de ensino (lezione, teoriche, técnico-laboratorial, laboratorio) dos cursos de pintura e escultura da Academia de Belas Artes de Brera.....	237
Quadro N.º 9 – Distribuição dos ECTS por áreas científicas e relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante dos cursos de Pintura e Escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa .....	245
Quadro N.º 10 – Distribuição dos ECTS por áreas científicas e relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante por área científica dos cursos de Design da Faculdade de Design do Politécnico de Milão .....	246
Quadro N.º 11 – Distribuição dos ECTS por áreas científicas e relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante por áreas científicas dos cursos de Pintura e Escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa .....	250
Quadro N.º 12 – Distribuição dos ECTS por áreas científicas e relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho autónomo do estudante por áreas científicas dos cursos de Pintura e Escultura da Academia de Belas Artes de Brera .....	251

Quadro N.º 13 – Análise Comparativa da Distribuição das Unidades de Crédito para Áreas Científicas dos Cursos de Design da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco e da Facultatá del Design / Politecnico di Milano .....	256
Quadro N.º 14 – Análise comparativa da Distribuição das Unidades de Crédito para Áreas Científicas dos Cursos de Pintura e de Escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa e da Academia de Belas Artes de Brera .....	259
Quadro N.º 15 – Quadro de Identificação das unidades curriculares comuns ao Design e às Artes Plásticas (Pintura e Escultura).....	282